

GENNARO TALLINI

LA DIDATTICA LABORATORIALE

PROGETTAZIONE E ORGANIZZAZIONE

For other works and projects please contact:

tallinigennaro@gmail.com

tllgnr52@univr.it

mobile phone +393475700395

First published at academia.edu/papers/TalliniGennaro

ISBN 9791220011914

Gaeta (ITALY), june 30, 2016

PREMESSA

Le competenze chiave sotto forma di conoscenza, abilità e attitudini adeguate al contesto sono essenziali per ogni individuo in una società basata sulla conoscenza. Esse costituiscono un valore aggiunto per il mercato del lavoro, la coesione sociale e la cittadinanza attiva, perché capaci di permettere a tutti i cittadini dell'Unione pari opportunità nel conseguimento di flessibilità e capacità di adattamento, soddisfazione e motivazione. Esse devono essere, quindi, patrimonio comune, devono essere condivisibili a tutti i livelli e ognuno può/deve saperle esercitare per essere consapevolmente integrato in un contesto d'istruzione permanente.

Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave e descrive le conoscenze, le abilità e le attitudini essenziali ad esse collegate. Queste competenze chiave sono: comunicazione in madrelingua e in lingue straniere; competenze matematiche, scientifico/tecnologiche e digitali; imparare ad imparare; competenze sociali e civiche; competenze di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza nell'espressione culturale e nei suoi processi. Esse sono tutte interdipendenti e valide per elaborare il pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, la capacità di risolvere problemi, la valutazione del rischio, la presa di decisioni e la gestione costruttiva delle emozioni.

Il carattere trasversale delle competenze chiave le rende essenziali. Esse forniscono un valore aggiunto all'occupazione, alla coesione sociale, all'apprendimento permanente. In risposta alle preoccupazioni espresse dal Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, poi riprese nella strategia di Lisbona rinnovata nel 2005, le competenze chiave fanno parte degli obiettivi del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010", della comunicazione della Commissione del 2001 sulla realizzazione di uno Spazio europeo dell'apprendimento permanente e della successiva risoluzione adottata dal Consiglio nel 2002. Questi ultimi due documenti presentano proposte specifiche, affinché le competenze chiave diventino una priorità per tutte le fasce d'età. La relazione intermedia congiunta del 2004 sui progressi del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" ha sostenuto la necessità di elaborare riferimenti e principi comuni europei.

In base a quanto detto sopra, in questo lavoro proviamo a tracciare un quadro (certamente non esauriente, né definitivo) dell'approccio laboratoriale, a nostro avviso, unico mezzo per poter avviare una ridiscussione della nozione di insegnamento in un'ottica diversa, non limitata alla lezione frontale e soprattutto capace di autovalutarsi sia nell'approccio didattico propriamente detto che nel rapporto e nella riconsiderazione delle dinamiche che possono intercorrere in un gruppo classe. Strumenti aggiuntivi (come quelli previsti per la valutazione dell'inclusione) possono meglio strutturare un discorso di progettazione/misurazione/valutazione che superi le attuali pratiche e conduca verso una gestione della didattica più aperta, più responsabile dei processi in atto e delle scelte da compiere e soprattutto capace di creare nuovi modelli di apprendimento/insegnamento.

Dal 1/09/2017 il I ciclo di istruzione dovrà certificare le competenze e l'anno successivo la scuola secondaria superiore, in osservanza delle Linee Guida e dei piani di indirizzo e riordino del II grado, avrà a che fare con studenti che saranno abituati a dinamiche didattiche complesse e diverse, più collaborative, più abituate a risolvere problemi e situazioni reali e ancor meno assuefatte alla lezione frontale, alle materie e soprattutto a un docente che si limita a trasmettere contenuti. Il problema toccherà anche l'università e non si tratta, quindi, di cambiare soltanto un modello o un metodo, ma di interrogarsi sul proprio stile di insegnamento, sugli stili cognitivi degli studenti e sull'effettiva validità delle tecniche finora utilizzate e avviare una seria riflessione/ autovalutazione di modelli di pensiero partecipato e funzionale che creino interesse, partecipazione e saper fare.

Quanto qui affermato, dunque, non va solo nel senso di un'analisi ponderata della personale esperienza didattica, quanto nel senso di una ricerca di metodologie appropriate alla dimensione nuova in cui versano gli studenti oggi, dalla scuola media alla secondaria, all'università. In base a tre fisionomie siamo costretti a modificare il nostro stile di insegnamento e il nostro approccio alla comprensione stessa del fenomeno osservato.

La ricerca in questione, allora, offrendosi come stimolo per una discussione ulteriore e condivisa dell'insegnamento, crede opportuno anche costruire un progetto didattico e relazionale in cui la funzione docente più esplicitarsi non in virtù del ruolo e del valore dei dati trasmessi, ma in virtù della gestione delle informazioni in contesto di ricerca azione condivisa, autogeneratasi dalla volontaria partecipazione all'apprendimento e non condizionata da scelte imposte e da valutazioni tanto necessarie quanto supine.

Lo stesso approccio laboratoriale, in questo senso, non può e non deve contraddistinguersi per una semplice variante metodologica; esso, invece, deve rendersi riconoscibile come novità totalizzante, tanto nuova per la didattica quanto per la valutazione. Anzi: è proprio la valutazione/ autovalutazione che va a collocarsi al centro della dimensione didattica e strutturale poiché essa non è solo un fattore metodologico, quanto un principio che valuta anche i contesti e l'istituzione in cui si agisce. Non vi può essere agito se non si è già compiuta un'azione preliminare; l'agito è ciò che si è fatto, appunto: ciò che si è fatto e che ora va valutato per ri-agire e ri-fare. Solo così, la struttura e l'azione possono combinarsi nella scelta operativa di ri-cercare e ri-agire metodo continuamente in discussione ciò che si è già compiuto/ provato/ valutato/ autovalutato. RicarAzione appunto: cercare, agire e di nuovo cercare e agire in un contesto non necessariamente scolastico in cui si agisce come attori paritetici, coscienti della propria responsabilità e responsabili della propria forza/ debolezza.

Il dato problematico, quindi, si gioca sulla necessità di valutare e rivalutare continuamente l'azione progettuale e quella di ricerca. Al suo interno ogni grado intermedio, ogni traguardo, ogni *step* va considerato per quello che effettivamente rappresenta in un'ottica di miglioramento continuo e graduale. Il fondamento e il fulcro dell'azione non sono, infatti, quantificabili che non in funzione del passato e del futuro della loro stessa condizione didattica, metodologica e organizzativa. Non può esservi alcuna vera competenza se non si esercitano le scelte più utili in quel dato momento e non in altri e non potrà mai essere davvero esercizio di competenze se quell'agito non è documentabile, controllabile e soprattutto ponderabile e condivisibile in tutti i livelli identificati e analizzati.

TG

DIDATTICA LABORATORIALE

La motivazione, la curiosità, l'attitudine alla collaborazione sono gli aspetti comportamentali che integrano le conoscenze, valorizzano gli stili cognitivi individuali per la piena realizzazione della persona, facilitano la possibilità di conoscere le proprie attitudini e potenzialità anche in funzione orientativa. A riguardo, possono offrire contributi molto importanti – con riferimento a tutti gli assi culturali – metodologie didattiche capaci di valorizzare l'attività di laboratorio e l'apprendimento centrato sull'esperienza (Documento tecnico allegato al Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo d'istruzione, DM 22 agosto 2007)

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente sono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. In particolare, sono necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. [...] Le competenze chiave sono essenziali in una società della conoscenza e assicurano maggior flessibilità ai lavoratori per adattarsi in modo più rapido a un mondo in continuo mutamento e sempre più interconnesso. Inoltre, tali competenze sono un fattore di primaria importanza per l'innovazione, la produttività e la competitività e contribuiscono alla motivazione e alla soddisfazione dei lavoratori e alla qualità del lavoro (Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, recepito in l. 394/2006).

Conoscenze: indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche. Abilità: indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti). Competenze: indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 aprile 2008 – Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli)

Il concetto di competenza non si discosta dal concetto di PERSONA COMPETENTE. Non esistono competenze cognitive o professionali in senso stretto, disgiunte da competenze di tipo personale, sociale, relazionale, disposizionale. Le conoscenze e le abilità che una persona consegue contribuiscono a costruire le competenze che non ne costituiscono la somma, ma implicano un valore aggiunto. Costituiscono sapere agito (Franca Da Re, DT, USR VENETO)

1 + 1 = 3 (Dario Ianes, Libera Università di Bolzano)

L'approccio laboratoriale come ricercaAzione

Nel percorso scolastico in genere, le esperienze didattiche relative alla pratica laboratoriale sono molto difficili da ricreare, vuoi per le oggettive difficoltà dovute alla gestione del lavoro quotidiano, vuoi per l'incoerenza e poca collaborazione che contraddistingue i consigli di classe, non caso, nell'ottica di una politica dell'inclusione (in pratica e non in teoria), la didattica laboratoriale dovrebbe essere una pratica condivisibile a partire da strumenti di autovalutazione e progettazione coerenti, idonei e condivisi proprio per cercare di creare, nei limiti della cooperazione e delle strategie applicabili in quei contesti, un sub-strato autovalutativo capace di essere davvero stimolante e foriero di futuri interventi (Medeghini 2015; Ianes, Cramerotti 2015; Bocci 2015; Booth, Asco 2009; Demo, 2015; Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà, Valtellina 2014).

Spesso, infatti, la pratica laboratoriale è vista come un impegno aggiuntivo che non porta a risultati concreti, come un'attività propria dello statuto delle discipline scientifiche (dimenticando che la letteratura è essa stessa scienza, dotata al pari delle altre di un proprio statuto epistemologico e di propri metodi di ricerca interdisciplinare, basti pensare all'esercizio della critica che investe filologia, storia letteraria e lettura individuale) oppure come una totale perdita di tempo che non conduce a risultati certi, misurabili e certificabili e che soprattutto obbliga a un lavoro *in team* che non prevede necessariamente lo star seduti nei banchi.

Problematiche recenti e risoluzioni recentissime nel tempo, come è il caso della L. 170/2015, ci impongono invece di rivedere la mentalità educativa e la professionalità del docente, la funzionalità dell'intervento e la sua specificità in termini non soltanto di inclusività diretta, quanto di acquisizione di competenze a prescindere dalle difficoltà di alcuni alunni (Bocci 2015).

Le pratiche di laboratorio, dunque, ma anche quelle di progettazione, di stage, di tirocinio, anche se promosse con favore, spesso non trovano riscontri utili, in netta controtendenza con quanto le linee programmatiche MIUR suggeriscono, per migliorare la conoscenza, di precisare meglio concetti e relazioni fra loro e per illuminare teorie non immediatamente intuitive.

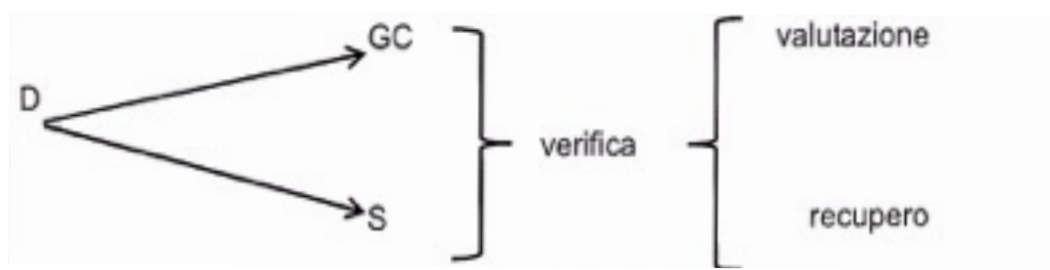
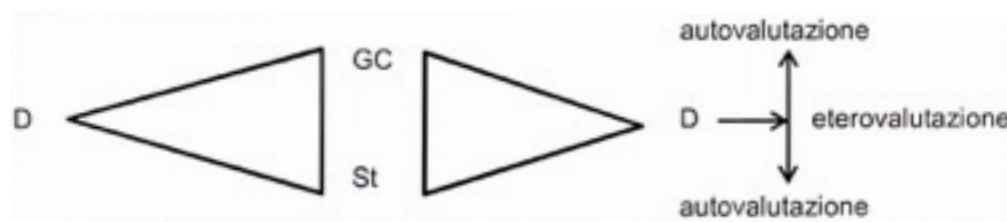
Gli obiettivi della Didattica laboratoriale (DLAB), quindi, fondati sul procedere per problemi e per ricerca, centrano l'attività sullo studente e all'interno di equilibri in cui il fare insieme per imparare è alla base della co-costruzione delle conoscenze. Specifiche procedure e protocolli d'azione, supportati da una strumentazione specifica (non necessariamente tecnologica), conducono all'elaborazione e costruzione di un prodotto cognitivo o materiale che permette l'acquisizione di conoscenze e contenuti adattabili alle individuali conoscenze e competenze acquisite e al lavoro in team (Brown 1996).

Adattare il proprio modello d'intervento educativo alla DLAB, allora, modifica le modalità operative e il punto di vista sul soggetto della ricerca promuovendo non solo nuove e ulteriori ricerche, ma anche ottimizzando la comunicazione *delle* e *sulle* discipline e *delle* scienze in genere; così si facilita l'utilizzo/impiego di metodi di comparazione critica e si aumenta la trasmissibilità dei contenuti su più livelli cognitivi (Ceruti 1995).

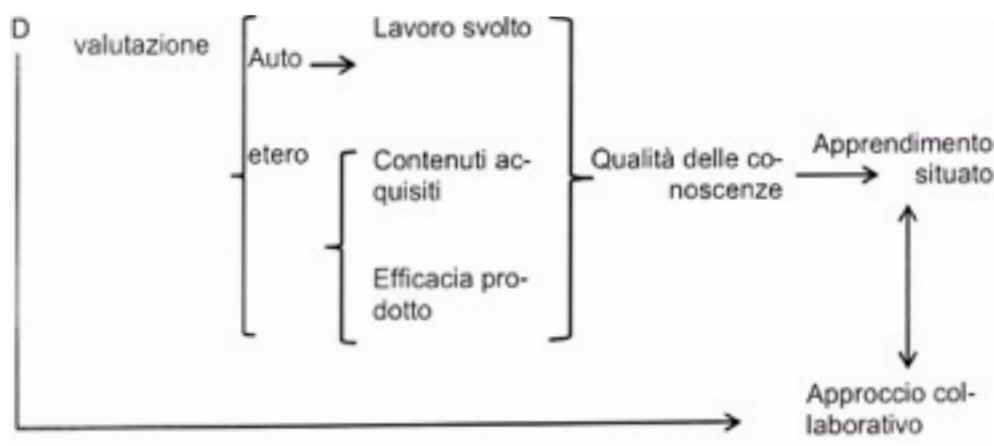
Gli studenti stessi in questo modo giungono ai risultati «attraverso lo studio, le esperienze operative in laboratorio e in contesti reali, la disponibilità al confronto e al lavoro cooperativo, la valorizzazione della creatività e autonomia» ai sensi di quanto affermato nel *Regolamento* recante norme concernenti il Riordino degli Istituti Tecnici, 2010.

Nella fattispecie, le differenze tra didattica tradizionale e DLAB sono evidenti; a fronte, infatti, di una disciplina centrata sull'insegnante e sull'insegnamento (inteso cioè come concezione normativa della disciplina e delle sue regole statutarie), la DLAB si regge invece sulla disciplina come *work in progress* in cui l'insegnamento crea un contesto "opportuno" per l'apprendimento; i saperi stessi si costruiscono attraverso l'interazione dei soggetti; in questo modo, anche la figura dello studente acquista una posizione centrale nel rapporto con il docente e in rapporto al gruppo-classe.

I vantaggi e le novità insiti nella DLAB sono maggiori se si comparano i due modelli didattici. Infatti, a fronte di una comunicazione prevalentemente unidirezionale, i cui pilastri sono lezione, interrogazione, tema in classe, quantità delle conoscenze e apprendimento decontestualizzato come è il caso della Didattica Tradizionale (DT), nella DLAB si assiste invece e principalmente all'interazione tra pari e con l'insegnante, fattore questo da non sottovalutare se pensiamo che, così, si modifica il sistema di base del rapporto insegnante/alunno in favore di una maggiore ricerca e capacità di relazione nel lavoro e si migliorano e rafforzano la capacità e il sistema di auto/etero-valutazione. In questo modo, l'apprendimento diventa "situato", si pone cioè entro i limiti precisi della problematica posta e non all'interno di condizioni decontestualizzate, frutto soltanto, si veda il caso dell'Italiano, di una programmazione *monstre* a monte.



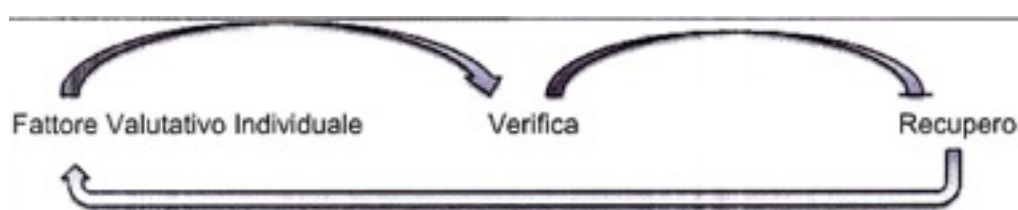
Nella Didattica Tradizionale (DT) il rapporto tra Docente (D) e Gruppo Classe (GC) e studente (S) è univoco e senza scambi, mentre nella DLAB esso è continuo. Nella prima situazione il docente osserva lo sviluppo del Gruppo Classe attraverso l'interazione con l'individuo e la crescita di quest'ultimo è condizione necessaria per valutare anche quella del Gruppo Classe. Nella DLAB, invece, l'osservazione dei fenomeni valutativi e di apprendimento non solo va in direzione di una didattica partecipata in cui il singolo e il Gruppo Classe sono paritetici, ma anche permette di individuare fasi di crescita e scambio tra il gruppo e l'individuo che lo compone in virtù di specifiche interazioni, possibili, appunto, solo in laboratorio e non in una didattica esclusivamente frontale. In questo senso, l'ambiente in cui tale didattica si formalizza, il laboratorio, appunto, non necessariamente deve essere tale; basta, infatti, ricreare nell'aula situazioni che permettano lo scambio al di là della rigida fissazione di posti (banchi e cattedra).



Fare lezione, ad esempio, in biblioteca permette di ottenere maggiori risultati rispetto all'attività in aula. Maneggiare i testi necessari e individuare quelli adatti, scambiare opinioni direttamente e soprattutto non stare "nel banco" condiziona in maniera differente il modo di svolgere e condurre la lezione, l'approccio degli studenti stessi, la capacità di valutare, scegliere e operare di conseguenza con notevoli miglioramenti rispetto ai soliti contesti educativi superando l'odierna necessità di svolgere programmi standardizzati rafforzando la programmazione di dipartimento e costruendone una capace di ottemperare a un lavoro didattico diverso.

Al presente, infatti, ogni programmazione disciplinare è pensata per la lezione frontale, mentre invece, sarebbe necessario che tutto il Consiglio di classe operasse con modi e modelli comuni sicuramente, ma volti alla progressiva riduzione delle ore di didattica frontale privilegiando altre forme di lezione, non ultima, naturalmente, la stessa DLAB. Il singolo docente, sulla base di linee-guida il più ampie possibile, concordemente con gli obiettivi del Consiglio di classe e con gli obiettivi interdisciplinari posti in essere dagli altri docenti, individua le modalità e i punti di forza della propria disciplina che possono essere rafforzati attraverso la DLAB; questo non significa eliminare la didattica frontale, ma semplicemente favorire una migliore coordinazione tra quella e l'esperienza *in team*.

Anche a livello valutativo, dunque, la differenza tra DT e DLAB è ampia e riconoscibile immediatamente; in particolare in termini di auto/etero-valutazione. Il rapporto strutturale esistente tra docente, Gruppo Classe e individuo, infatti, si regge all'interno di un circolo ermeneutico solo se alla prima corrispondenza biunivoca ne corrisponde un'altra, speculare ad essa e avente per obiettivo principale quello di sviluppare proprio l'aspetto valutativo, declinato in tutte le sue condizioni primarie e secondarie.



La tendenza della DLAB, infatti, è quella di offrire naturalmente una visione anche valutativa delle problematiche poste, in termini sia di determinazione delle conoscenze e delle competenze acquisite che di crescita personale e sociale del/nel gruppo e dell'individuo. Nella Didattica Tradizionale, viceversa, la questione si pone tra la figura del docente e i contesti separati della valutazione del Gruppo Classe e dello studente riconducendo ad aspetti che competono *solo* alla gestione da parte del docente, ovvero valutazione e recupero. La DLAB, invece, s'inserisce in un contesto operativo più ampio, capace di considerare la valutazione del percorso, dell'individuo e del Gruppo Classe come aspetti indipendenti e interdipendenti, altrimenti non ci sarebbe la possibilità materiale di poter valutare anche la qualità del metodo impiegato. Docimologicamente, quindi, la valutazione si gioca su piani diversi, interconnessi tra loro e interessanti l'aspetto valutativo.

Nella Didattica Tradizionale l'insegnante, esaurita la lezione frontale, procede all'interrogazione (fase valutativa individuale), verifica i contenuti (e in base a questi approccia una prima valutazione ipotetica delle competenze acquisibili) e stabilisce le modalità di recupero sempre però restando all'interno di un percorso *one on one* che *solo dopo* approda a una valutazione del gruppo dichiarandone in percentuale il numero delle positività e delle negatività.

Sempre e solo su questa base che determina/condanna anche i singoli al recupero ed è sempre e solo su queste basi che il docente assolve se stesso di fronte al numero degli individui del Gruppo Classe; in più, un vero potenziamento di eventuali elevati contesti valoriali non è praticamente possibile perché necessità impone una radicata attenzione solo ai contesti più bassi salvaguardando così solo la fase di recupero e non di potenziamento. La forzata attenzione ai soli livelli più bassi, infatti, conduce gioco-forza a formalizzare interventi sul già fatto in termini di obiettivi minimi che non prevedono ulteriori interventi sugli obiettivi massimi e sulle eccellenze. Poiché si livella a ribasso, la possibilità di valutare abilità e competenze decade in favore di una minima possibilità di operare soltanto sulle conoscenze acquisite/non acquisite accertando un eventuale recupero dei saperi e non altro e riducendo il tutto all'acquisizione/recupero di saperi minimi determinati in favore del programma e della propria programmazione. Siamo ancora, dunque, in un contesto autoreferenziale che scambiamo per valutazione senza renderci conto che né valutiamo, né ci autovalutiamo (Guasti 2013).

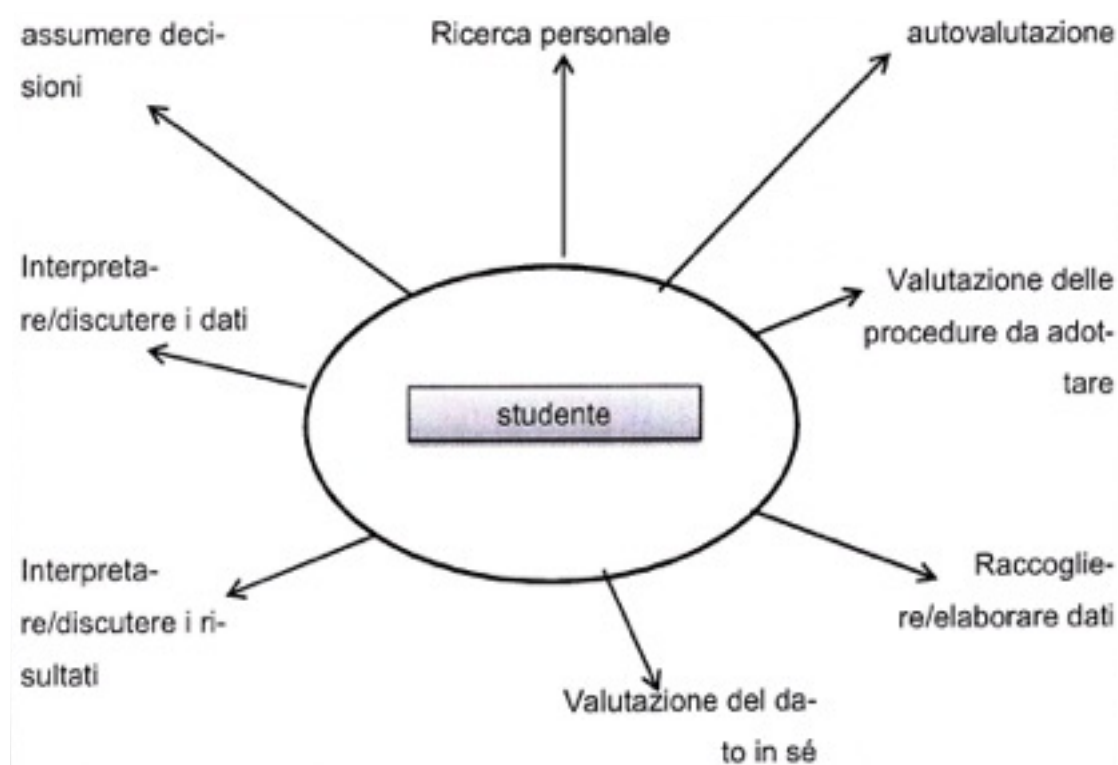
Lo stesso recupero, così come oggi viene effettuato, altro non è che un recupero sul programma svolto: fattore questo che sminuisce e perde di vista invece il suo vero obiettivo: operare potenziando e ottimizzando le difficoltà e le conoscenze, le abilità e le competenze rendendole potenziali per altri processi. Nella DLAB, invece, la fondamentale fase collaborativa e valutativa non può essere condotta in solitudine, ma ha bisogno, sempre e comunque, dell'altro fattore di equilibrio didattico (unico fattore capace davvero di scatenare interesse, passione e partecipazione), ovvero l'autovalutazione del processo da parte del discente (e nei livelli scolastici superiori, universitari in particolare, anche di valutazione della proposta didattica e della condizione e livello della condivisione raggiunta).

L'approccio collaborativo conduce all'apprendimento situato, mirato cioè, alla discussione di tutti i fattori identificanti il soggetto di studio su cui è stato possibile elaborare delle conoscenze, acquisire e provare praticamente delle competenze su cui è stato possibile esercitare una valutazione per se stessi, per il metodo adottato e per i risultati conseguiti, poiché, se è vero che solo i contenuti acquisiti non bastano a dire che si è capaci di imparare, è pur vero che senza di essi non è possibile dimostrare sino in fondo di essere in grado di porre in pratica quanto appreso (Johnson, Johnson, Holubec 2015: 73-82).

Soprattutto a livello di secondaria di secondo grado e poi di università, approccio collaborativo e apprendimento situato, proprio perché passibili di una maggiore possibilità di condividere/costruire spazi collaborativi adeguati e non formali, permetterebbero un'autentica attività laboratoriale in cui il *workshop* sostituisce la didattica frontale, introduce la discussione tra pari e riduce le distanze con meriti e vantaggi enormi per la trasmissione dei contenuti e delle conoscenze. Imitare, in questo senso, le sedute di discussione che normalmente si tengono ad esempio nei corsi di dottorato di ricerca (pratica in Italia ferma al seminario, ma molto attiva e funzionale all'estero), permetterebbe una maggiore coinvolgimento degli studenti/dello studente nella discussione e sulle competenze. Si badi, non si parla di semplici seminari, ma di *workshop*: ovvero di un livello superiore della condivisione, della lezione/argomento e della partecipazione alla discussione stessa in cui il momento della relazione/lezione è solo un aspetto argomentativo di presentazione, minimo rispetto agli interventi, alla discussione condivisa e agli sviluppi in esso prospettati.

Il *workshop* di per sé, è dunque, un'occasione per confrontarsi non solo tra pari, ma anche tra docenti mettendo a confronto le esperienze, i saperi e anche il lavoro di ricerca/apprendimento sviluppato in passato e ora utilizzato come *forma mentis* che si traduce in pratica didattica e di ricerca ulteriore.

La DLAB costituisce perciò un'attività di programmazione necessaria alla scuola primaria e alle superiori di I e II grado: prima di tutto perché strumento in grado di offrire diversi livelli di valutazione e poi perché capace di offrire una scansione del lavoro più aperta alla condivisione e al protagonismo attivo degli studenti. Non solo; se condotta secondo protocolli adatti e ben strutturati, aiuta gli studenti ad assumere decisioni e a valutare i percorsi conoscitivi, gli obiettivi e i fini da perseguire, ma anche ad individuare nuovi filoni di ricerca personali e autonomi e naturalmente raccogliere ed elaborare dati per ulteriori sviluppi. Essere competenti, infatti, significa saper cosa fare, come, quando, perché e in un certo contesto perché la competenza consiste nel processo attraverso il quale le risorse dell'individuo sono messe in campo per uno scopo. Esse sono fondamentalmente il sapere teorico-procedurale, il saper scegliere, il saper fare (procedurale, esperienziale e sociale) e il saper riflettere su quanto si è fatto.

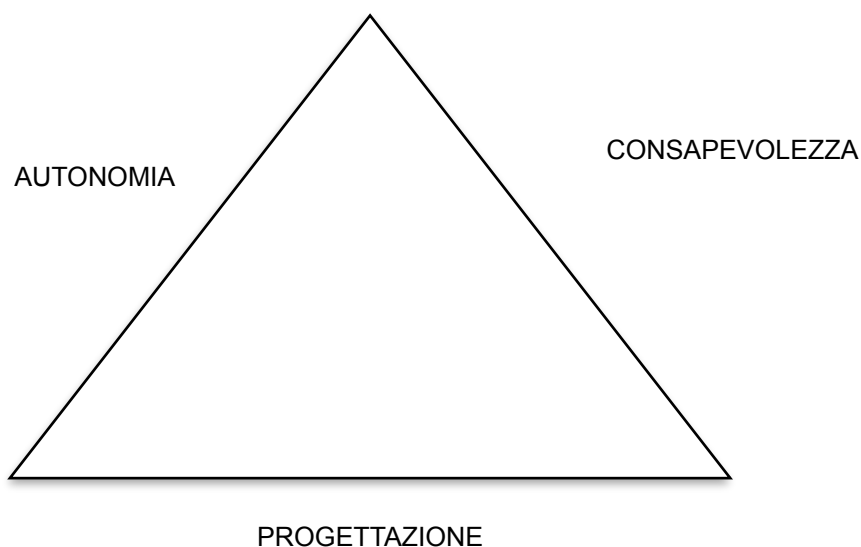


Dall'immagine precedente è evidente che la fase di ricerca e la trasformazione dell'agendo in agito è un processo non solo guidato, ma messo in atto come processo continuo e interattivo. La stessa molteplicità delle azioni da compiere, se poste nel rispetto delle procedure e delle regole utili all'efficacia strumentale, possono essere complementari ad ulteriori processi analitici e avere sempre l'*imprinting* della condivisione. Lo studente, infatti, riduce a tre momenti fondamentali della propria azione: interpretare/discutere/assumere decisioni, ma tale schema non può essere efficace, né tanto meno funzionare, se non opportunamente guidato nelle scelte e nella riflessione.

Ogni azione diventa il risultato di una serie di azioni che richiedono risposte adeguate e necessarie sempre. Senza condividere/ridiscutere non si può procedere oltre, non lo permetterebbero le procedure, le fasi stesse della dimostrazione dell'ipotesi, i corollari alla ricerca e finanche la disponibilità stessa a intervenire su altri processi in atto. Nella DLAB la ricerca e le risposte sono consequenziali nella misura in cui, non solo si rispettano le procedure proprie della vera ricerca scientifica (metodo, prova, dimostrazione), ma anche quelle della consociatività nella ricerca (scambio, divisione dei compiti di ricerca, lavoro di gruppo). Apprendere/imparare diventa un fenomeno di acquisizione/prova del ricercato e un'affinamento continuo di competenze continuamente acquisito nel tempo, condiviso sempre e provato in uno spazio che non è solo fisico, ma anche cognitivo e metacognitivo.

Il ruolo/ruoli dei partecipanti diventa così essenziale per ogni DLAB che voglia dirsi davvero tale. Altrettanto necessaria è l'autovalutazione del proprio ruolo nel contesto e nella pratica. Le competenze, infatti, si possono manifestare solo in un ambito attivo, reale e partecipe che opportunamente sia stato predisposto, progettato e responsabilizzato. Se è vero

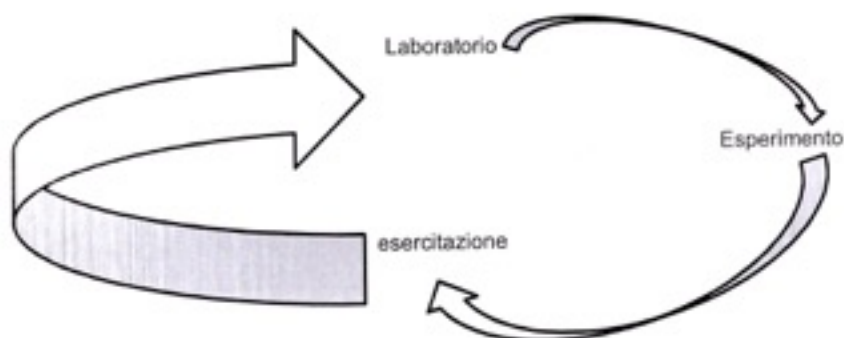
che le competenze hanno necessariamente bisogno di abilità e conoscenze, è pur vero che esse non potranno mai emergere se non si prende in considerazione anche la necessità di rendersi attivi all'interno di uno spazio fisico che si configura come laboratorio pratico, fattuale e reale. In tal senso il ruolo del docente e degli altri attori è fondamentale e primario perché fonte del miglioramento di ognuna delle conoscenze e abilità poste in essere in autonomia e consapevolezza.



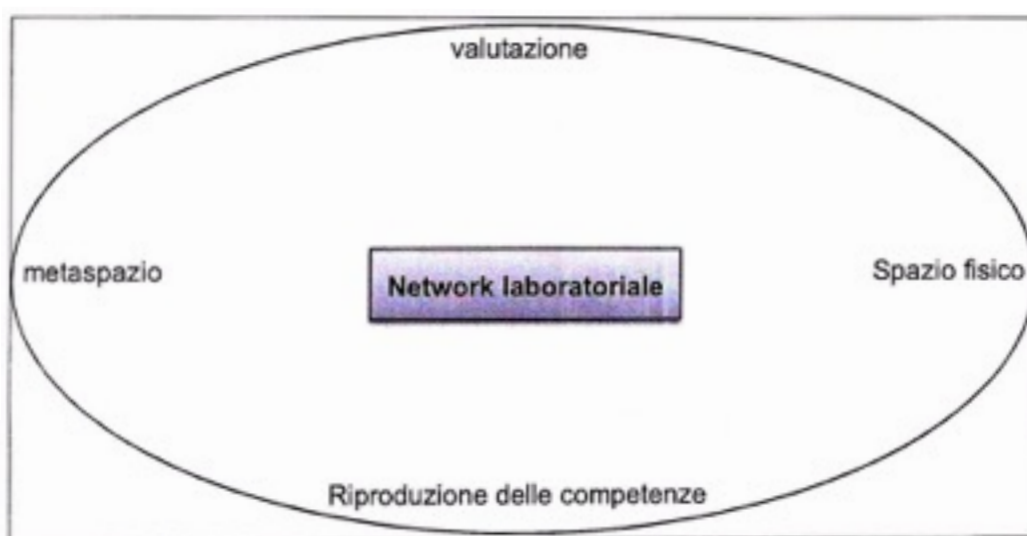
Solo attraverso una opportuna riflessione anche sul ruolo di ognuno dei partecipanti è possibile codificare l'attività, la realizzazione dei traguardi e la considerazione dei processi più idonei a conseguire le competenze. Infatti, se si effettua una ricognizione delle necessità che insistono sul ruolo di ognuno dei partecipanti, è possibile ricontare una serie di problemi che sono a monte della realizzazione stessa dell'attività laboratoriale. Nel caso del ruolo studente ad esempio, la sua centralità e la costruzione di una responsabilizzazione del ruolo e del proprio percorso di apprendimento non può prescindere dal rendersi consapevole di essere autonomo, consapevole e capace di progettare in un'ottica *inter partes*. Stessa cosa per il ruolo del gruppo, il quale in più, ha necessità di rendersi conto della dimensione sociale dell'apprendere, della sua dimensione collaborativa e regolata dei rapporti con gli altri. Ancora, stesso discorso vale per il ruolo del contesto, di cui si deve determinare l'approccio induttivo ed esperienziale, il ruolo delle conoscenze ed abilità nell'integrazione dei saperi e nel loro aggancio alla realtà e naturalmente per il ruolo del docente tutore, ricercatore, facilitatore, responsabilizzatore attento.

IL CONTESTO EDUCATIVO IL DOCENTE/RICERCATORE E LA FUNZIONE LABORATORIALE

Il laboratorio troppo spesso è considerato una realtà subordinata e non come un ambiente con proprie funzioni. Cogliere, invece, le strutture della didattica laboratoriale come specificamente trasversali, significa mettere in luce la sua struttura connettiva, fatta d'interazione e interconnessione specifiche tra esperienza, esperimento, esercitazione.



L'esperienza laboratoriale, allora, non è un'attività pseudo ricreativa, posta ai limiti dell'attività didattica propriamente detta, né, sull'altro versante, qualcosa che serva solo a catturare l'attenzione momentanea di qualche studente distogliendolo dal giusto *relax*, bensì un processo tale da rendere la motivazione stessa fonte di apprendimento consapevole permettendogli di realizzare connessioni nuove e diverse in cui la responsabilizzazione e la consapevolezza di essere utili a sé e agli altri sono essi stessi processi di apprendimento.



Per laboratorio, quindi, noi intendiamo principalmente il contesto educativo dove ci si misura con gli eventi esterni e le discipline in un processo didattico/valutativo interdisciplinare. Esso però, è anche un luogo in cui è possibile far sì che il processo di sperimentazione, acquisizione delle esperienze e di rimessa in gioco di esse in ulteriori ricerche sia condivisibile, riutilizzabile e ridiscutibile in diversi contesti e momenti. In questo senso, il laboratorio si presenta come uno spazio didattico che è anche spazio dell'azione educativa e di apprendimento correlato in cui è sempre possibile verificare e adattare i risultati conseguiti.

Uno spazio fisico, dunque, ma anche un meta-spazio attraverso il quale è sempre possibile creare esperienze che si determinino come altri meta-spazi in cui autovalutazione e riproduzione delle competenze e dei risultati possono essere connessi ad altri regolandosi in un processo di connessione per *network* operativi. In questo modo, esso diventa luogo collaborativo per l'intervento educativo in team tra docenti, al fine di favorire un approccio interdisciplinare, e si propone come luogo di scambio delle impressioni ricevute e dei dati della valutazione, al fine di una migliore gestione delle dinamiche interattive del consiglio di classe.

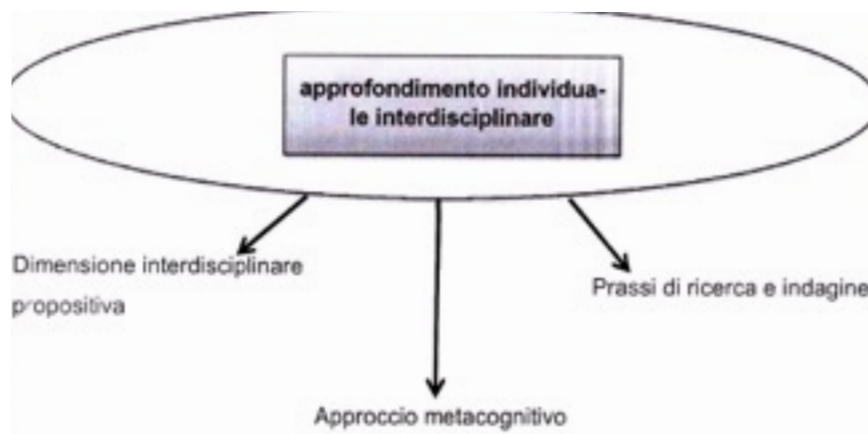
In esso è possibile costruire una nuova dinamica della didattica, capace nel tempo di poter essere utile anche in termini di valutazione della qualità dell'offerta formativa della scuola e del sistema e creare un approccio didattico che si sensibilizzi alle dinamiche di rete così da costruire un *network* operativo capace di proporre diverse soluzioni e proposte mirate (didattica per gli adulti, formazione in *itinere*, formazione mirata, offerta formativa continua a livello professionalizzante).



L'obiettivo non è quanto deve conoscere il docente in ordine alle discipline teoriche, ma in che modo esse possono interagire per costruire la competenza nell'allievo e in che modo esse possono cercare di riempire lo spazio tra il mondo dei problemi vissuti e quello della riflessione. Perciò, il laboratorio è soprattutto un luogo di costruzione della conoscenza in cui, i contenuti e le procedure proposte, non si stratificano rispetto alle conoscenze già possedute, ma interagiscono con queste permettendo una loro ristrutturazione attraverso nuovi e più ricchi modi di connessione ed organizzazione. Per questo, il laboratorio è anche un luogo dove si realizza la meta-cognizione: perché il laboratorio didattico mira a un processo di apprendimento che non incida solamente sulle abilità di base o acquisite, ma anche sulle modalità della loro comprensione ed utilizzazione. Infatti, l'approccio metacognitivo è una modalità di intervento polivalente e trasversale all'interno del processo di apprendimento che trova il miglior terreno di sviluppo proprio nell'approccio cooperativo. Il laboratorio, infatti, è l'ambiente in cui si concretizza il nuovo modello di insegnamento/apprendimento fondato sulle interazioni fra tutti gli attori del processo didattico.

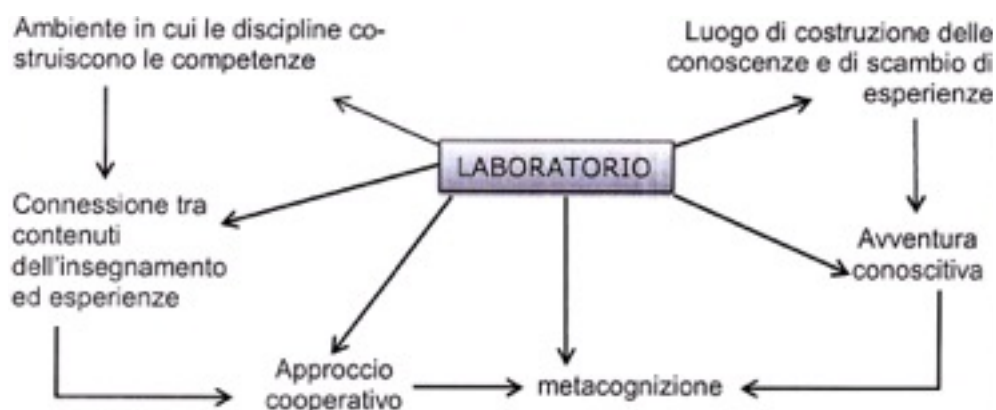
All'interno di questi punti, la DLAB, anche legandosi alla questione dell'*Information Technology* e delle nuove tecnologie per uso didattico, viene a costruire un nodo centrale per gli sviluppi della scuola italiana, anche all'interno dell'ottimizzazione delle risorse finanziarie.

La realtà della DLAB richiede competenze specifiche d'indirizzo (già a livello scolastico di base, basti pensare alle linee programmatiche offerte nei Piani dell'Offerta Formativa) che non possono che essere decise a livello gerarchico, con ciò intendendo quella diarchia funzionale composta dal Dirigente Scolastico e dal Collegio dei Docenti (inteso non solo come assemblea di docenti, ma anche come somma dei consigli di classe), unici attori abilitati a discutere di attività didattica. Nei paesi europei in cui il modello DLAB è già attivo (e nel caso di alcuni di essi tra i più avanzati, di fatto, anche superato ormai), il dirigente ha una funzione prevalentemente didattica, di gestione, indirizzo e controllo sulla base delle linee programmatiche dettate dallo stato. Il suo mandato è a termine e il ritorno all'insegnamento dopo l'esperienza dirigenziale è considerato come una sorta di ritorno/aggiornamento della sua funzione principale, ovvero quella di insegnare e non dirigere. In questo senso, la qualità della gestione scolastica richiede *standards* di valutazione elevati che solo la qualità elevata dell'insegnamento può conseguire: se ci sono queste condizioni, se il docente trova all'interno della sua scuola gli stimoli e le sollecitazioni adeguate, allora quella scuola ha già un patrimonio da investire e da utilizzare per la formazione dei suoi iscritti.

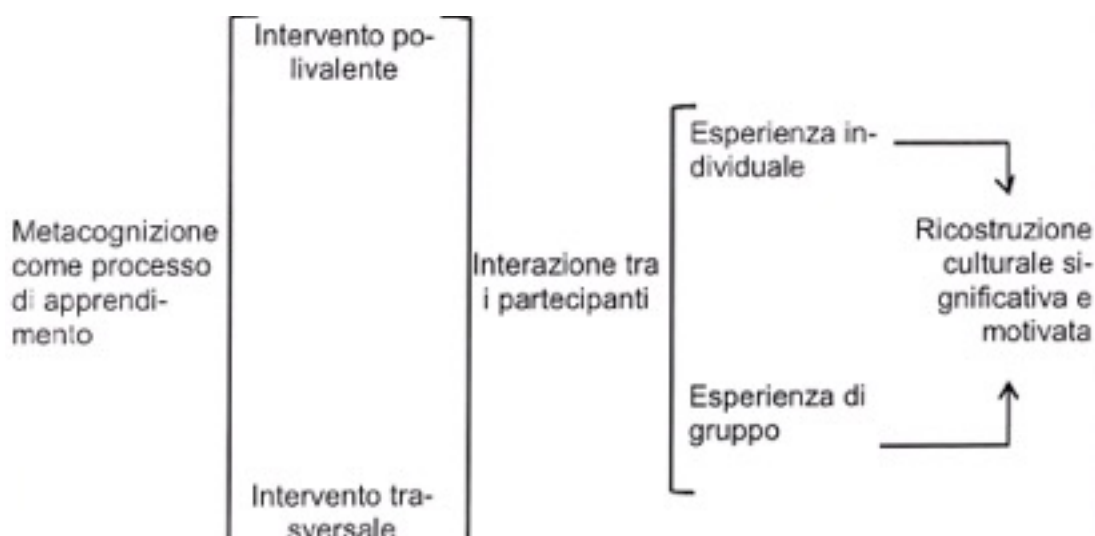


Il laboratorio perciò, è soprattutto una scelta metodologica, che coinvolge attivamente insegnanti e studenti in percorsi di ricerca, attraverso l'uso critico delle fonti. Ne consegue, che una didattica laboratoriale degna di questo nome si basa sullo scambio intersoggettivo tra studenti e docenti in una modalità paritetica di lavoro e cooperazione, coniugando le competenze dei docenti con quelli in formazione degli studenti in un percorso didattico aperto, passibile di sviluppi e adattabile ai diversi percorsi disciplinari, pluri/interdisciplinari. In teoria, essa dovrebbe il coronamento di un percorso quinquennale che nella scuola secondaria superiore, grazie anche alla didattica CLIL, potrebbe essere messa in pratica interdisciplinariamente; ciò favorirebbe, ad esempio, lo svolgimento del colloquio orale all'Esame di Stato (oggi visto dalla normativa vigente come tale e nella gran parte dei casi, invece, inteso dai docenti, soprattutto esterni, come interrogazione dettagliata e circostanziata), abolirebbe la necessità di valutare in maniera diversa la cosiddetta tesina, spesso considerata dagli studenti come un normale intervento applicativo più o meno scaricabile dalla rete e dai docenti interni come un fenomeno da lasciare alla totale discrezionalità del candidato.

Una condotta laboratoriale, invece, permetterebbe agli studenti di affrontare la tesina per quel che è in effetti: ovvero, una dimensione interdisciplinare propositiva delle proprie conoscenze e competenze acquisite durante l'anno e durante la stessa realizzazione del lavoro e una dimostrazione pratica della propria capacità di affrontare praticamente un argomento complesso risolvendone le problematiche in un approccio didattico meta-cognitivo. In questo modo, il percorso didattico, non soltanto trasmette conoscenza, ma apre a nuove ricerche producendo nuovi materiali proprio perché suo specifico fine è quello di condurre a risultati dagli esiti scientifici inoppugnabili che facciano acquisire agli studenti conoscenze, metodologie, competenze ed abilità didatticamente misurabili.



In tale contesto la figura dell'insegnante assume una notevole valorizzazione; nella Didattica Tradizionale, infatti, il docente è solo un trasmettitore di conoscenze consolidate, mentre nella DLAB l'insegnante è un ricercatore che progetta l'attività di ricerca in funzione del processo educativo e formativo dei suoi allievi. Anche per questa specifica funzione, la preparazione professionale e disciplinare dell'insegnante è indispensabile e continuamente aggiornabile poiché la sua attività didattica e progettuale deve confrontarsi quotidianamente con le ricadute sul piano scolastico e didattico. Nella Didattica Tradizionale il rapporto tra Docente e Studente interessa solo il trasferimento di nozioni, mentre nella DLAB la trasmis-



sione/ricerca è affidata alla duplice collaborazione dei due agenti, anzi: il docente in questo caso è un docente che ricerca, sperimenta e trasmette (contenuti, competenze, conoscenze) in un contesto in cui anche il destinatario effettua le stesse operazioni in un *continuum* sperimentale. Il laboratorio diventa il luogo in cui la partecipazione diventa fisica e lo stesso spazio si modifica in funzione della sua fruibilità. Sia esso ambiente strutturato o spazio inventato, lo stesso è possibile creare una metodologia della pratica laboratoriale che tenendo conto degli spazi oggetti e reali in cui si agisce, innova sul piano della metodologia e soprattutto su quello della collaborazione tra attori e partecipanti. Il diagramma di flusso sotto rappresentato illustra la totale contiguità tra attività laboratoriale e risultato atteso, men-

tre il successivo mostra le interazioni tra interventi partecipati, partecipanti ed esperienze fatte/da fare in ottica metacognitiva.

Se, infatti, si tiene presente che dall'ambiente di lavoro dipendono le capacità stesse di elaborazione dei concetti e dei contenuti, è evidente che solo con un approccio collaborativo è possibile mettere in pratica quella "avventura conoscitiva" che trasforma la conoscenza in materiale utile ad acquisirne altro.

È chiaro che un laboratorio così inteso non è un'attività aggiuntiva o, peggio, un momento di *relax* della classe dalla lezione frontale. Ed è anche per questo che si discuteva poc'anzi della funzione dei Dirigenti Scolastici e del collegio dei docenti, il quale, avendo compiti di direzione e indirizzo della didattica e del lavoro in classe e per la classe, più di ogni altro organo scolastico, all'interno dell'attività condotta dai consigli di classe, ha il diritto e l'obbligo di rendere il più possibile partecipativi, tra i docenti, i canoni di una simile metodologia e tra gli studenti la convinzione che la pratica laboratoriale sia un'occasione unica per partecipare al discorso pedagogico-educativo come personaggi attivi, responsabili e coscienti.

La compartecipazione è necessaria e fondante per ogni approccio metodologico siffatto e per il funzionamento stesso delle strategie didattiche ad essa collegate. In questo processo, anche i genitori hanno una parte attiva: il controllo del lavoro a casa, infatti, non è sminuito, anzi: esso è potenziato oltre modo proprio perché richiede una ulteriore obbligatoria riflessione sulle pratiche, sui contenuti, sulle competenze acquisite e acquisibili. A maggior ragione, perciò, la famiglia deve sentirsi coinvolta nel progetto ed è compito del consiglio di classe chiarirne i modi, i limiti e le forme d'intervento.

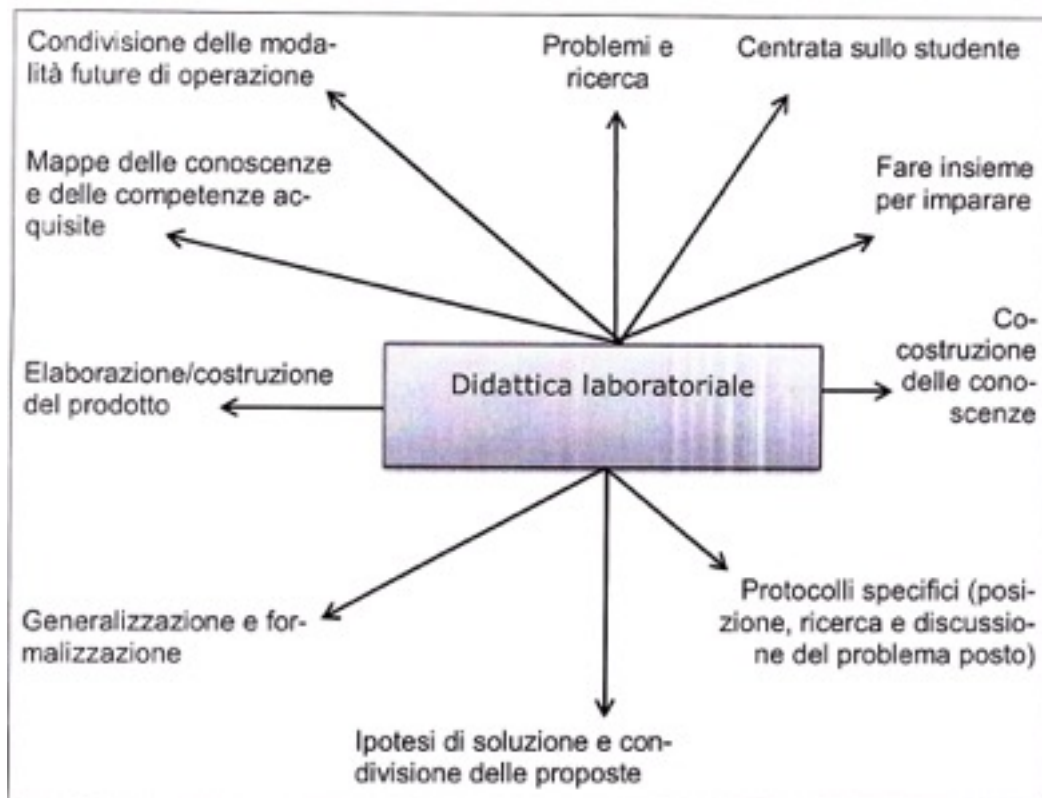
Il docente ricercatore, quindi, al di là del ruolo di docente coordinatore del consiglio di classe deve dominare anche la capacità di rapportarsi alle famiglie, oltre che ai discenti. Il suo ruolo è quello di un *trainer* che prevede il percorso, guida il gruppo, ne sorveglia l'attività individuale e di gruppo, ne riconosce i punti di forza e le debolezze e mette in pratica tutte le strategie necessarie affinché la valutazione (auto ed etero) e il recupero abbiano la stessa importanza del percorso principale perché l'enfasi, se è vero che va posta sempre e soprattutto sul rapporto tra esperienza individuale e ricostruzione culturale, è anche altrettanto vero che, perché i processi diventino standardizzati e significativi, è necessario saper motivare all'apprendimento attraverso apposite modalità operative.

In laboratorio l'enfasi va posta sul rapporto tra esperienza individuale e ricostruzione culturale affinché le teorie servano per rispondere ai perché diventando significative e motivanti. I processi didattici di laboratorio devono mirare sempre, sia all'acquisizione delle competenze, sia al loro consolidamento, attraverso apposite attività. Questo significa, principalmente, che la gestione dell'unità didattica/attività laboratoriale deve essere sempre mirata e tarata sul *target* dello scambio tra pari e sulla specifica capacità di ognuno di vedere un punto di vista individuale che deve conciliarsi con quello dell'altro. Il docente deve quindi saper anche dominare il punto di vista dell'altro così da correggerlo o modificarlo se errato nella visione e nelle procedure di ricerca. Il *Brainstorming* è in questo senso, un ottimo momento di condivisione delle idee, utile per scartare o rimodulare le informazioni raccolte.



Dichiarare gli obiettivi formativi che s'intende perseguire e incrociarli con quelli generali e specifici di apprendimento è un utile primo passo verso la specificazione delle strategie, delle metodologie e delle analisi progettuali che s'intende mettere in campo. Ripensare quegli stessi modelli e saperli rimodulare/modificare/variare è l'altro grande *topos* d'intervento che richiede le competenze adeguate da parte del docente, soprattutto quando essi risultano essere non funzionali agli alunni. La capacità di osservare, perciò, va di pari passo con quella di gestire i cambiamenti raccogliendo tutte le informazioni in una documentazione essenziale ed efficace.

Conoscere gli argomenti fondamentali della riflessione sull'insegnamento della lingua italiana è l'altro grande punto di forza del Docente Ricercatore (DR) ed è suo dovere specifico saperlo mettere in relazione con il panorama degli studi filosofici, storici, psicologici e didattici attraverso soprattutto la lettura e la scrittura partecipate, uniche forme metodologiche davvero laboratoriali, capaci di affrontare l'ottica della ricerca e della cooperazione per imparare.



I veri obiettivi della DLAB, quindi, in un'ottica di potenziamento/sviluppo/recupero di competenze sono forme integrate di azione/ricerca che si muove tra condivisione delle regole-base e del collaborare fattivamente. Ognuno dei suoi risultati, infatti, genera altri risultati che si presentano come traguardi valutabili al momento e in prospettiva. La centralità sul Docente Ricercatore in questo senso, all'interno della realizzazione didattica è fondamentale perché compete a lui soltanto (e al collegio dei docenti/consiglio di classe come organi di riferimento) stabilire, riconoscere e potenziare proprio i traguardi necessari, che solo in questo momento si configurano come gradini (*steps*) da salire insieme e nel massimo coinvolgimento emotivo e partecipativo.

Naturalmente, anche all'interno di una collaborazione continua tra i docenti del consiglio di classe, il ruolo di docente/ricercatore non è primato di uno rispetto agli altri, né tanto meno è possibile assegnare tale compito ad una diarchia o all'intero consiglio. Il ruolo, infatti, compete al docente in quanto depositario della propria disciplina e dei suoi principi epistemologici ed è all'interno della sua azione didattica che esercita tale ruolo. Quando, invece, la sua azione è collaborativa e condivisa con altri entrano in gioco le dinamiche proprie della programmazione e delle scelte di ruolo previste dalla disposizione, attività progettata e disponibilità dei docenti presenti a ricoprire ruoli specifici, progettati e disegnati a priori e preposti alla programmazione effettiva (Ianes, Cramerotti 2015a).

Il ruolo, quindi, è fondamentale se inserito nel contesto dell'azione e non imposto a prescindere dall'attività didattica e dai percorsi prospettati; la reale difficoltà dei consigli di classe, in termini di DLAB, insiste proprio su questa necessità: costruire un ruolo del docente in funzione del progetto e assegnare i compiti/docenza in funzione della reale partecipazione all'attività laboratoriale, altrimenti continueremo a parlare di lavori di gruppo (termine desueto e non chiaro sin dalla determinazione di chi svolge cosa), di gestione collaborativa (che suona come un ossimoro poiché la collaborazione, per sua stessa definizione, si gestisce tra pari) o peggio di didattica per competenze e INVALSI (altro pericoloso accostamento poiché le due cose non possono andare insieme: l'una valuta/autovaluta gli apprendimenti, la pratica, la progettazione e la partecipazione ponendo traguardi sempre condivisibili e raggiungibili, mentre l'altra misura apprendimenti mirati).

Strategie della cooperazione e della condivisione: inclusione, *co-teaching* e DLAB

La strategia che meglio si addice alla didattica laboratoriale è sicuramente il *brainstorming*, una tecnica che permette di condividere le soluzioni e proposte risolutive e nello stesso tempo costruire un ambiente condiviso. La realizzazione di una mappa concettuale fa il resto permettendo lo scambio di conoscenze e facendo sì che tutti partecipino in maniera egualitaria e convinta.

L'allestimento dello spazio attivo è in questo caso fondamentale perché molto dipende anche dalle sollecitazioni esterne alla discussione: disponibilità di materiale bibliografico, capacità di maneggiare e manipolare documenti, libri e quant'altro si presenti alla discussione come fonte specifica, mobilità favorita dalla dislocazione di arredi e suppellettili, disponibilità di materiale utile alla ricerca.

La domanda centrale, quella da cui partire per l'attività di *brainstorming* deve essere riconsiderata alla luce di ulteriori suoi corollari, declinabili comunemente dal gruppo e dall'insegnante che, anzi, ha il compito di dividere la classe in gruppi più piccoli ed eterogenei su cui poi, sarà possibile diversificare il materiale e la quantità di informazioni necessarie.



GR	M	partecipazione/ interesse	impegno	comportamento	metodo di studio	capacità inclusiva
1	2	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata
2	2	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata
3	2	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata
4	2	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata	A. buona B. adeguata C. sufficiente D. insufficiente E. scadente F. inadeguata

La produzione di una mappa comune della discussione deve tener conto anche degli apporti che ogni singolo sotto-gruppo presenta in maniera da avere un quadro sempre più completo delle possibilità di sviluppo. Importantissima a questo punto è la riflessione metacognitiva, prima individuale e poi comune, che va stimolata con domande dirette poste dall'insegnante e da tutti i discenti, a fini sia valutativi che orientativi. In questo caso la collaborazione tra studenti è significativa perché evidenzia il livello raggiunto dalla cooperazione tra studenti e perché lascia evidenti tracce nella memoria delle esperienze svolte; tutto ciò riduce le frammentazioni e gli attriti e spinge a collaborare per un fine comune, antidoto necessario alla facile episodicità della partecipazione in questi contesti.

L'impegno individuale di ognuno può poi contribuire al miglioramento del successivo lavoro di gruppo o può essere la conseguenza di quello; l'importante è che la partecipazione e gli scopi perseguibili con l'attività laboratoriale siano chiari e presenti anche nell'elaborazione solitaria poiché, se è vero che gli apprendimenti personali sono il frutto dell'impegno individuale, è anche vero che essi non possono essere lasciati all'individuo e che questi, lo stesso, deve rimetterli in gioco nella condivisione con il gruppo, fosse solo per un arricchimento ulteriore della discussione o per una verifica effettiva del modello e dei risultati. La produzione comune, infatti, non deve mai essere persa di vista: la prassi individuale è sempre benvenuta, ma se integrata nel contesto della DLAB e dell'attività partecipata essa è migliorativa e facilitativa in misura nettamente maggiore rispetto ad altre strategie individuali.

Il serio rischio che si corre in questi casi è che l'individuo perda di vista gli obiettivi generali prefissati per la DLAB e sviluppi tecniche errate di apprendimento, una per tutte, l'imparare a memoria quanto proposto per poi restituire al gruppo il documento così com'è, senza personalismi e senza riflessione adeguata e condivisa.

I membri del gruppo devono lavorare insieme per raggiungere uno scopo comune e ogni persona dipende dalle altre; nessuno studente può comprendere completamente se non lavora con gli altri perché la cooperazione è determinata dalla progettazione stessa della lezione e facilita l'interazione tra gli studenti, portandoli a valutare i contributi degli altri come un compito comune all'interno di una rigida procedura.

Generalmente, infatti, il *brainstorming* viene utilizzato come modalità abbastanza libero per esporre le proprie idee; invece, tale pratica prevede una procedura precisa, con modi e tempi scanditi da rispettare che può essere diversificata secondo l'età del gruppo prescelto perché è necessario sensibilizzare il gruppo sul lavoro spontaneo (che non è sinonimo di confuso), utile solo se consegue dei risultati e valido per tutti solo se tutti, all'interno del gruppo, hanno raggiunto i medesimi risultati condizione basilare per provare quanto alto sia il livello dell'interazione.

Definire regole di tipo organizzativo e metodologico è perciò un momento importante perché anch'esso va condiviso tra tutti e con tutti; solo successivamente si potrà procedere alla valutazione delle capacità presenti nel gruppo e alla definizione delle necessità imposte dal compito. L'aspetto interessante sta nel gestire la valutazione delle risorse disponibili non come giudizio tassonomico o genericamente valutativo sulle persone, ma come processo dinamico che rende coerente il concetto di risorsa alle esigenze del lavoro. È il caso, ad esempio, della conduzione di un laboratorio di scrittura in italiano in cui, unitamente all'impiego di tecnologie digitali, è possibile redigere relazioni su quanto esplorato in altre situazioni di ricerca o in percorsi che abbiano coinvolto anche altre tecnologie (in un percorso interdisciplinare), oltre che commenti alle proprie letture.

L'attività in DLAB permetterebbe, successivamente, di sviluppare anche un laboratorio d'introduzione e di applicazione dei concetti e dei procedimenti matematici derivato dal precedente e mirato all'interazione tra i contenuti dell'italiano e quelli della documentazione scientifica attraverso l'elaborazione di un testo divulgativo a carattere scientifico. Un'esercitazione o più esercitazioni in lingua straniera permetterebbero poi di valorizzare anche la padronanza linguistica (non necessariamente in un'ottica CLIL); è molto importante, infatti, che i docenti scelgano metodologie didattiche coerenti realizzando il coinvolgimento e la motivazione all'apprendimento degli studenti. Sono necessari, perciò, l'utilizzo di metodi induttivi, di metodologie partecipative, di un'intensa e diffusa didattica di laboratorio e il coinvolgimento, lo ribadiamo, di tutto il consiglio di classe, fattore questo, che è ancora più importante dell'utilizzo delle nuove tecnologie.

All'interno della DLAB divengono fondamentali i processi di ottimizzazione delle risorse, dei tempi e degli strumenti da impiegare, soprattutto se pensiamo che essa dei poi "formare" all'autovalutazione e alla consapevolezza di essere capaci di riconoscere, modificare e rimodellare le competenze acquisite in diversi ambiti e non solo in una dimensione lavorativa. Riconoscere, infatti, modificare e/o migliorare la propria dimensione lavorativa significa saper negoziare non solo i modelli più idonei al conseguimento dello scopo prefisso, ma anche ad autovalutarsi nel contesto degli equilibri e dei rapporti all'interno del gruppo-classe/ricerca.

Il *bilancio di competenze* che applichiamo alla DLAB, perciò, non è solo la certificazione di quelle competenze, ma anche il riconoscimento di un metodo operativo il cui approccio alla ricerca riformula persino gli assetti su cui la ricerca stessa si è basata. Per questo, se il bilancio di competenze, in origine, era soltanto un processo professionale, ora invece, è anche il naturale sbocco operativo autovalutativo che permette di considerare le proprie esperienze, individuarle/valutarle, identificare le conoscenze, gestire le risorse di cui si dispone per il prosieguo della ricerca stessa, elaborare un progetto altro cui riaffidare la costruzione di un nuovo laboratorio, diverso per contenuti, ma simile per modelli operativi e di intervento.

In breve, quello che nel bilancio è considerato come riconoscimento oggettivo della realtà, in effetti, si trasforma nella presa di coscienza di una prassi trasversale che identifica i soggetti, ne prende coscienza, ne potenzia le competenze (rendendole che inter/multidisciplinari) e raggiunge un obiettivo realistico che non solo consegue gli scopi didattico-scientifici, ma compone un quadro veritiero e sensato di equilibri fondati sulla persona e sul rapporto con gli altri.

Lavorare in DLAB significa, per tanto, considerare sotto più punti di vista la propria attività e il rapporto con gli altri riposizionando proprio nel *Bilancio* la propria esperienza rispetto sia al percorso di ricerca comune che alle mappe ed ai percorsi possibili che ne potranno scaturire. Si sviluppano, così, competenze trasversali che interessano l'abitus lavorativo e le conoscenze acquisite, il repertorio di abilità e relative operazioni (diagnosticare, relazionarsi, affrontare/confrontare) e il contesto organizzativo (fatto, non dimentichiamolo, di comportamenti attesi e obiettivi situazionali). Tutto ciò, applicabile e modificabile nei contesti lavorativi come di studio/ricerca, nel momento in cui acquista delle competenze, deve poterle sempre riorganizzare e trasferire in più situazioni e contesti poiché, se non esercitate e poste in un continuo processo d'impiego, le competenze perdono consistenza e caratteristiche diventando desuete e non più all'altezza di una sistema di relazioni e pratiche continuo e culturalmente riconosciuto.

L'organizzazione del *Bilancio delle competenze*, quindi, colto in un'ottica di didattica laboratoriale, per sua natura si adatta perfettamente ad un contesto operativo siffatto in quanto esso stesso è frutto di un sistema di relazioni didattiche, sociali e culturali in cui, in ogni momento, è possibile tornare indietro, avanzare ulteriormente o processare azioni/apprendimenti non predefiniti che derivano anche, ma non solo, dal rapporto docente/studente. La responsabilizzazione del soggetto, obiettivo responsabilizzante del *Bilancio*, in effetti, responsabilizza anche il soggetto attivo, il quale, in questo modo, diventa capace di gestire in proprio la personale visione progettuale e la propria autonomia inserendola in un progetto di vita che restituisca un'idea positiva del sé e della realtà in cui la sua attività va ad inserirsi.

Insomma, integrazione delle informazioni e inclusione, se normalmente valgono anche come sinonimi, è anche vero che devono, a maggior ragione (anche rinunciando ad ogni consapevolezza delle radici pedagogiche), coincidere con una piano di ricercaAzione che inserisca, in un percorso "normale", tutti quegli elementi speciali che caratterizzano una didattica attenta alla componente cognitiva.

La pratica laboratoriale, perciò, non solo può servire a includere la disabilità, ma soprattutto può essere utile per potenziare ogni abilità cognitiva tra gli allievi in un processo di progressivo miglioramento dell'autovalutazione e dell'imparare-a-imparare. Guidare e sostenersi (nel senso di un'attività di *scaffolding*) devono essere processi continui e contemporanei da svilupparsi all'interno di quel "villaggio" comunicativo di cui scriveva Marshall McLuhan e all'interno del quale, la costruzione di una vera e propria *learning society*, trovi la propria ragion d'essere non solo come integrazione di rapporti interpersonali e come processi genericamente risolutivi, ma si ponga anche come *common path* utile a trasferire le situazioni problematiche proposte in altre situazioni finché, l'allenamento alla risoluzione, non solo ottimizza i tempi e le soluzioni, ma diventa anche strategia operativa *lifelong learning*. Del resto, acquisire competenze in apprendimento permanente è di per sé sempre un rapportarsi ad una collaboratività che ha origine direttamente nelle pratiche condivise di lavori in e per il gruppo.

Il circolo virtuoso che ne deriva mette in gioco meta-emozioni e meta-cognizioni che permettono di massimizzare le prestazioni e superare i disagi dovuti alla crescita; anzi, tale modalità favorisce la valorizzazione degli stili di apprendimento negli studenti dandogli un solido fondamento alla motivazione e promuovendo in loro la conoscenza attraverso l'esperienza e la riflessione sull'esperienza (metacognizione).

La necessità di operare attraverso la DLAB conduce, per forza, perché l'una non può escludere l'altra, ma vivono entrambe della stessa interdipendenza, alla realizzazione di un procedere inclusivo. Inclusione e attività laboratoriale, infatti, agiscono insieme, non possono essere considerati come due processi separati e soprattutto rispondono alle medesime necessità progettuali e organizzative. In quest'ottica, ad esempio, un'attività DLAB progettata come co-docenza, ad esempio, offre garanzie ulteriori di miglioramento non solo dell'attività didattica propriamente detta, ma anche della gestione di tutti i rapporti interni al gruppo nel suo complesso.

Essere in compresenza, infatti, non significa soltanto essere nello stesso luogo (in due o più non ha importanza) contemporaneamente; calata nella realtà scolastica la funzione didattica svolta da due o più docenti, nell'ambito di un processo di insegnamento-apprendimento, si arricchisce di intenzionalità comuni, basate sulla collaborazione tra pari, sulla reciproca fiducia che s'instaura tra docente/docenti e alunno/alunni, sul raggiungimento di obiettivi comuni, sulla co-valutazione del processo di insegnamento-apprendimento, sulla co-valutazione delle opportunità offerte, conseguite o anche sfumate.

L'elemento portante di un'attività di codocenza è certamente la progettazione tra pari e la valutazione dei processi derivati. È perciò naturale che bisognerà alternare, nell'attività pratica mirata alle specificità della classe, la normale lezione frontale con una successiva armonizzazione degli argomenti proposti in un'ottica di co-progettazione sui singoli gruppi individuati. L'analisi della situazione di partenza obbliga il team a riconsiderare le finalità con cui il progetto prende il via: consolidare le competenze di base nell'operare in maniera logica, trovare la giusta soluzione per i problemi proposti, saper gestire il rapporto di lavoro in continuità con la fase laboratoriale e saper configurare una disponibilità al rapporto personale che si costruisca all'interno della complessità del sistema.

Che si adotti un modello in team, una semplice modalità di co-teaching o si consideri la possibilità di avviare pratiche didattiche dirette alla gestione contemporanea di piccoli gruppi di studenti, è fondamentale che il lavoro sia sempre simultaneo e comune a più interventi. Questo significa che nell'attività di programmazione antecedente all'intervento, il team deve preparare una stessa esperienza didattica in quel solo campo di intervento programmato eliminando le gerarchie interne dovute alla maggiore/minore conoscenza del tema proposto e facendo sì che le diverse competenze si integrino e si alternino passando nei diversi campi del sapere.

La compresenza didattica (quel $1 + 1 = 3$ firmato da Dario Ianes e citato in epigrafe all'inizio di questo lavoro) mette a disposizione del gruppo risorse didattiche formative e inclusive che attivano apprendimento cooperativo, progettazione laboratoriale e clima prosociale. Nel caso dell'apprendimento cooperativo le competenze dei docenti curricolari attivano

modalità di tutoring tra pari che prendano in considerazione i comportamenti-problema che possono originarsi nel gruppo come risorsa e aiuto specifico, abbassando il livello delle problematicità in maniera inversamente proporzionale all'innalzarsi delle possibilità operative e intervento mirato, situazioni queste ultime cui tendono anche la progettazione DLAB e la costruzione di una clima socializzante. Il lavoro in team, dunque, sulla base di quanto detto, offre innovazione didattica, valorizzazione del ruolo docente e sicurezza nel campo della didattica, dei rapporti psico-sociali, degli equilibri relazionali e della condivisione dei rischi e dei risultati.

Alla normalizzazione delle risorse, conseguita attraverso l'equilibrato intervento dei codocenti sia sulla progettazione generale che sulla possibilità di organizzare e gestire la socializzazione, si aggiunge la possibilità di scoprire risorse aggiuntive (quali il fare insieme ad altri) che aumentano le capacità progettuali, la flessibilità organizzativa e definiscono il ruolo non solo dei docenti, ma anche della scuola in sé come istituzione garante degli obiettivi fissati.

Il procedere inclusivo della DLAB, dunque, si gioca sulla linea progettuale obbligata tra collaborazione, inclusione e compresenza, laddove solo attraverso la loro applicazione unitaria è possibile ottenere la progettazione di processi di programmazione comune in cui, la collaborazione, permette di condividere le responsabilità fissando obiettivi comuni, assumendosi la responsabilità dei risultati e costruendo un feedback adeguato e la compresenza invece costruisce strategie didattiche di co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione attraverso il quale il team (a prescindere dal numero) opera in uno spazio fisico in cui un gruppo eterogeneo di studenti opera in contesto positivo.

Lo spazio fisico, a questo punto, può essere un qualunque luogo in cui l'operatività in ingresso, le dinamiche di controllo/autovalutazione/valutazione, i problemi di comportamento, gli interessi e le necessità si pianificano nel rispetto delle funzioni esecutive, dei processi mentali che presenziano ai pensieri e all'agito (e quindi alla autoregolazione), delle tecniche e strategie più idonee a migliorare la pratica di ricercazione e della gestione delle risposte date. Le stesse fasi lavorative (organizzativa, di svolgimento del compito, di controllo delle procedure e di verifica) sono soggette e influenzate dalla disponibilità del luogo ad essere ricettivo come i suoi occupanti perché determina l'autostima, favorisce la partecipazione, stimola all'apprendimento/ricerca.

Le competenze attese possono, quindi, essere gestite in funzione dell'utilizzo dell'esperienza acquisita per risolvere situazioni nuove più complesse, per conoscere/rafforzare le capacità logiche attraverso l'intervento interdisciplinare; elaborare risposte efficaci in merito alla risoluzione dei problemi logici e linguistici; conoscere/rafforzare/recuperare i momenti essenziali di un testo interpretandolo/riscrivendolo o intervenendo sulle singole parti e/o nel suo complesso; codificare/interpretare un testo; organizzare le proprie conoscenze in vista della risoluzione di quesiti complessi; raggiungere un buon livello di coesione/inclusione; conseguire una capacità auto-valutativa adeguata al ruolo e alla funzione del gruppo classe in cui si è inseriti; diversificare i livelli di competenze in vista di una futura simile attività con gruppi più ampi.

Altro problema che investe la necessità di rendere uniche e programmatiche inclusioni e DLAB è la temporizzazione, fondamentale non solo per la scansione corretta delle attività proposte, ma soprattutto perché in base ad essa vengono stabiliti i punti di intervento e i modelli di compresenza da utilizzare nei diversi contesti. Se, infatti, ad un primo iniziale approccio, l'azione di codocenza vedrà un solo docente impegnato nell'insegnamento (mentre il secondo osserva e raccoglie dati per successivamente tarare meglio l'intervento didattico), sarà in seguito necessario differenziare in progressione la presenza dei docenti e le loro funzioni attive poiché diverse potrebbero essere le reazioni/letture che gli studenti faranno della situazione. Pertanto, sarà necessario curare sempre l'attenzione alla lettura delle risposte e dei comportamenti per poter agire e correggere sempre i propri atteggiamenti didattici (Cramerotti, Cattoni 2015: 66-67 in Ianes, Cramerotti, 2015; Cook, Friend 1995; Murawski 2009; Pugach 2012; Salend 2011). La variazione di metodo didattico in compresenza, infatti, presenta diversi aspetti positivi e negativi e si propone per diverse letture a seconda degli ambienti, degli stili e finanche della disposizione all'interno dell'ambiente stesso (Embury, Kroeger 2012; Brown, Howerter, Morgan 2013; Dieker, Little 2005).

Altresì, lo stesso discorso va affrontato per la valutazione/autovalutazione del progetto proposto e per questo possono essere utili facilitatori alcune semplici risoluzioni che ne permettano il potenziamento e il più facile controllo delle azioni e dei risultati, quale ad esempio la scelta, all'interno dei gruppi di studenti, di due motivatori (M) che facciano da tramite tra l'eterogeneità dei gruppi e la responsabilizzazione all'attività di ricerca proposta. La loro presenza all'interno di ogni gruppo permette di progettare un lavoro di conoscenza che trova al suo interno ricettori adatti a cogliere gli stimoli positivi e a potenziare ulteriormente, restituendo ai più deboli, le competenze acquisite e le problematiche risolte. Ancora, la loro importanza sarà addirittura maggiore se ragioniamo in termini di autovalutazione che potrà essere condotta individualmente, a coppie o in gruppi perché potranno essere in grado di assicurare maggiore serietà nella risposta ai questionari di autovalutazione, in particolare quelli inerenti l'attività in classe.

Tali risultati potrebbero essere anche messi in condizione di verificare la giustezza delle risposte date dagli studenti se confrontati con quello che il team ha rilevato durante l'osservazione del lavoro secondo una tabella predisposta come la seguente.

punti negativi	punti di debolezza	punti positivi	indicatori da approfondire	azioni specifiche del team

I risultati ottenuti possono essere arati anche in funzione di una valutazione diversa, individuale all'interno del gruppo e definita secondo descrittori che tengano conto della partecipazione e interesse, dell'impegno, del comportamento, del metodo di studio e della capacità che ognuno degli studenti ha evidenziato nel lavoro e del rapporto con l'altro/gli altri.

La codificazione dei livelli permette di ovviare alla necessità di valutare oggettivamente e in un'ottica anche docimologica quantificatrice quanto fatto poiché, soprattutto nella scuola secondaria superiore di II grado e in particolare nel triennio, la riduzione al voto è dettata da ovvie necessità di crediti, voti e medie che sterilizzano ogni tentativo di valutazione altro in nome dell'Esame di Stato.

Infine, proprio per poter misurare il livello soddisfazione raggiunto e nello stesso tempo per poter valutare le effettive ricadute del progetto sulla classe è necessario somministrare anche un questionario finale che comporti sia voci relative ai singoli studenti, che ai motivatori e che nello stesso tempo tenga conto delle problematiche emerse durante lo svolgimento dell'attività. In questo senso, potrebbe essere anche somministrato un questionario più o meno simile a quello sotto riportato, tarato sulle aspettative create e immaginate e utile a dimensionare meglio i risultati ottenuti con il secondo. Anche in questo caso, la necessità che esso sia somministrato in maniera anonima, non è fondante né dirimente, anzi: rendendolo nominativo i docenti possono ragionare anche sui rapporti di effettiva partecipazione dei singoli e del tipo di risposte che essi stessi danno come autopercezione della partecipazione.

Questionario in apertura dell'attività DLAB

1. Quali aspettative hai in relazione all'attività che sta per partire? A. accettabile B. adeguato C. non adeguato
2. Ritieni che la formula adottata sia adeguata ai bisogni del gruppo classe e renda effettivamente partecipi di una attività inclusiva? A. no B. sì se hai risposto SI, in quale misura ritieni che ciò sia possibile A. accettabile B. adeguato C. ottimo
3. ritieni che la collaborazione con i tuoi compagni del gruppo sarà A. negativa B. controproducente per il lavoro di alcuni/tutti C. sufficiente D. adeguata E. completa F. non so

Quadro di rilevazione/osservazione dell'attività DLAB

<p>voci da inserire nel quadro osservazione degli interventi</p> <p>C = coerente NC = non coerente D = dispersivo P = positivo Coll = collaborativo e propositivo RG = ruolo di guida positivo Ron = ruolo di guida negativo Coll = non collaborativo</p>										
classe		Interventi							valutazione/ autovalutazione	
nome	ruolo	1	2	3	4	5	6	8	docente	studente

4. ritieni che la collaborazione/guida dei docenti sarà

A. negativa
B. controproducente per il lavoro di alcuni/tutti
C. sufficiente
D. adeguata
E. completa
F. non so

5. ritieni che i docenti gestiranno le situazioni particolari che potrebbero crearsi in modo

A. negativo
B. positivo

se hai risposto B: come ritieni che ciò possa accadere?

6. ritieni che i docenti abbiano composto i gruppi in maniera

A. idonea e soddisfacente
B. idonea
C. non idonea

Se hai risposto C: perché?

7. ritieni che la divisione e posizione dei gruppi nell'aula sia

- A. non adeguata
- B. adeguata
- C. logisticamente accettabile
- D. accettabile e condivisibile, ma anche migliorabile
- E. accettabile, condivisibile, utile

Se hai risposto A: perché?

8. Cosa ritieni potrebbe essere non efficace e negativo?

- A. i rapporti tra i docenti
- B. i temi trattati
- C. i rapporti tra noi studenti
- D. la valutazione proposta per gruppi
- E. Altro

9. ritieni che possa essere efficace una valutazione per gruppi espressa attraverso descrittori e non voti?

- A. Sì
- B. No
- C. non so

Esprimi una motivazione alla risposta che hai dato

10.1 **SOLO STUDENTI:** ritieni che la scelta di nominare due MOTIVATORI nel gruppo possa essere

- A. positiva
- B. negativa

in entrambi i casi esprimi una motivazione personale

10.1.1 ritieni che la scelta sia stata dovuta SOLO ai seguenti fattori

- A. media scolastica
- B. capacità di leadership
- C. simpatia
- D. competenze specifiche nelle discipline
- E. mantenimento dell'ordine
- F. capacità di lavorare in gruppo
- G. Altro

10.2 **SOLO MOTIVATORI:** ritieni che la scelta di nominarti MOTIVATORE nel gruppo possa risultare

- A. positiva
- B. negativa

In entrambi i casi esprimi una motivazione personale

10.2.1 ritieni che la scelta sia dovuta SOLO ai seguenti fattori:

- A. media scolastica
- B. capacità di leadership
- C. simpatia
- D. competenze specifiche nelle discipline
- E. mantenimento dell'ordine
- F. capacità di lavorare in gruppo
- G. altro

11.1 **SOLO STUDENTI:** ritieni che la funzione del MOTIVATORE possa essere

- A. positiva
- B. negativa
- C. inutile
- D. adeguata
- E. inadeguata
- F. partecipe
- G. solo perturbatrice

11.2 **SOLO MOTIVATORI:** ritieni che la funzione e i compiti del MOTIVATORE a te assegnati possano essere fonte di

- A. collaborazione tra pari
- B. discordia
- C. disturbo
- D. mancata partecipazione
- E. partecipazione
- F. sicurezza operativa

I quesiti possono essere mirati anche a stabilire nessi e suggerimenti autovalutativi in funzione del rapporto in cui gli disciplina interviene autonomamente e in codocenza. Anzi, proprio in questo secondo frangente, la possibilità di mediare tra le istanze immaginate e

quelle ottenute dal vissuto e dalla pratica di laboratorio permette al consiglio di classe di specificare meglio nel prosieguo dell'attività quali condizioni, miglioramenti e soluzioni si possono attuare rispetto alle aspettative degli studenti, fermo restando che anche valutativamente la percezione del contesto deve essere partecipata anche ai ragazzi, altrimenti non vi potrà mai essere una autovalutazione cosciente.

Questionario di autovalutazione in uscita

<p>1. esprimi un giudizio in relazione all'attività appena conclusa</p> <p>A. accettabile B. adeguato C. non adeguato</p>
<p>2. Ritieni che la formula adottata sia stata adeguata ai bisogni del gruppo classe e renda effettivamente partecipi di una attività inclusiva?</p> <p>A. no B. si</p> <p>se hai risposto SI, in quale misura</p> <p>A. accettabile B. adeguato C. ottimo</p>
<p>3. ritieni che la collaborazione con i tuoi compagni del gruppo sia stata</p> <p>A. negativa B. controproducente per il lavoro di alcuni/tutti C. sufficiente D. adeguata E. completa F. non so</p>
<p>4. ritieni che la collaborazione/guida dei docenti sia stata</p> <p>A. negativa B. controproducente per il lavoro di alcuni/tutti C. sufficiente D. adeguata E. completa F. non so</p>
<p>5. ritieni che i docenti abbiano gestito le situazioni particolari in modo</p> <p>A. negativo B. positivo</p> <p>come?</p>
<p>6. Alla fine del percorso ritieni che i docenti abbiano composto i gruppi in maniera</p> <p>A. idonea e soddisfacente B. idonea C. non idonea</p> <p>perché?</p>

<p>7. ritieni che tutti i gruppi abbiano espresso capacità</p> <p>A. nascoste B. già evidenti ma non rilevate/misurate C. non ancora evidenti D. evidenti ma non potenziate E. latenti</p>
<p>8. ritieni che la divisione e posizione dei gruppi nell'aula sia stata</p> <p>A. non adeguata B. adeguata C. logisticamente accettabile D. accettabile e condivisibile, ma anche migliorabile E. accettabile, condivisibile, utile</p> <p>perché?</p>
<p>9. ritieni di poter giudicare/valutare l'impegno dei docenti?</p> <p>A. non adeguato B. adeguato C. adeguato e sicuro nelle risposte D. ottimale</p>
<p>10. ritieni sia necessario replicare l'intervento</p> <p>A. si B. no</p> <p>se hai risposto si perché?</p> <p>A. potenziando le discipline B. le ore di didattica C. le tematiche proposte D. le questioni interdisciplinari E. allargando il progetto alle materie scientifiche per ora non comprese</p>
<p>11. Cosa ritieni sia stato non efficace e/o negativo?</p> <p>A. i rapporti tra i docenti B. i temi trattati C. i rapporti tra noi studenti D. la valutazione proposta per gruppi E. Altro</p>
<p>12. ritieni che sia stata davvero efficace la valutazione per gruppi espressa attraverso descrittori e non voti?</p> <p>A. Si B. No C. non so</p> <p>Esprimi una motivazione alla risposta che hai dato</p>

<p>13.1 SOLO STUDENTI: ritieni che la scelta di nominare due MOTIVATORI nel gruppo sia stata</p> <p>A. positiva B. negativa</p> <p>10.1.1 ritieni che la scelta sia stata dovuta SOLO ai seguenti fattori</p> <p>A. media scolastica B. capacità di leadership C. simpatia D. competenze specifiche nelle discipline E. mantenimento dell'ordine F. capacità di lavorare in gruppo G. Altro</p> <p>13.2 SOLO MOTIVATORI: ritieni che la scelta di nominarti MOTIVATORE nel gruppo possa risultare</p> <p>A. positiva B. negativa</p> <p>13.2.1 ritieni che la scelta sia dovuta SOLO ai seguenti fattori:</p> <p>A. media scolastica B. capacità di leadership C. simpatia D. competenze specifiche nelle discipline E. mantenimento dell'ordine F. capacità di lavorare in gruppo G. altro</p>
<p>14.1 SOLO STUDENTI: ritieni che la funzione del MOTIVATORE sia stata</p> <p>A. positiva B. negativa C. inutile D. adeguata E. inadeguata F. partecipe G. solo perturbatrice</p> <p>14.2 SOLO MOTIVATORI: ritieni che la funzione e i compiti del MOTIVATORE a te assegnati siano stati fonte di</p> <p>A. collaborazione tra pari B. discordia C. disturbo D. mancata partecipazione E. partecipazione F. sicurezza operativa</p>
<p>15. ritieni che l'adozione di modalità di verifica a tempi ristretti (QT/PT) sia stata</p> <p>A. positiva B. negativa C. non so</p>

La tabella di restituzione del questionario in chiusura permettono anche di ricostruire il percorso formativo che a livello individuale e di gruppo è stato compiuto. Anzi, in base an-

che ai grafici successivamente elaborati è possibile codificare addirittura dei risultati tangibili, utili alla prosecuzione del percorso e alla costruzione di un progetto di autovalutazione che tenga conto della capacità formativa e dei modelli didattici impiegati, non sottovalutando neanche l'impatto effettivo degli strumenti utilizzati e delle metodologie messe in atto.

Scheda di valutazione dell'attività di co-docenza/team da restituire alle famiglie

a.s. _____ classe ____ sez. _____ Gruppo _____ SCHEDA DI VALUTAZIONE discipline interessate: _____				
partecipazione	<input type="checkbox"/> attivo e propositivo	<input type="checkbox"/> attivo	<input type="checkbox"/> passivo	<input type="checkbox"/> di disturbo
interesse	<input type="checkbox"/> attivo e propositivo	<input type="checkbox"/> attivo	<input type="checkbox"/> passivo	<input type="checkbox"/> di disturbo
impegno	<input type="checkbox"/> attivo e propositivo	<input type="checkbox"/> attivo	<input type="checkbox"/> passivo	<input type="checkbox"/> di disturbo
metodo di lavoro	<input type="checkbox"/> attivo e propositivo	<input type="checkbox"/> attivo	<input type="checkbox"/> passivo	<input type="checkbox"/> di disturbo
collaborazione	<input type="checkbox"/> attivo e propositivo	<input type="checkbox"/> attivo	<input type="checkbox"/> passivo	<input type="checkbox"/> di disturbo
comportamento	<input type="checkbox"/> attivo e propositivo	<input type="checkbox"/> attivo	<input type="checkbox"/> passivo	<input type="checkbox"/> di disturbo
Il/la Sottoscritt _____ genitore/tutore dell'alunno _____, iscritto alla classe _____, autorizza il proprio figlio a partecipare all'attività sopra descritta oppure restituisce i dati inviati alla famiglia per conoscenza dei risultati ottenuti. lì _____ FIRMA _____				

La scheda proposta, oltre che dichiarare alle famiglie l'attività progettuale svolta, le aspettative e gli effettivi risultati ottenuti, permette anche di disegnare un quadro effettivo delle singolarità e delle capacità progettuali emerse. Al di là della necessaria comunicazione dell'attività svolta ai genitori e alle famiglie e al di là del mantenimento dei rapporti istituzionali primari tra scuola e famiglia, infatti, permette di trasmettere alle famiglie una visione nuova della scuola e della didattica, strutturale nelle sue premesse e ampiamente condivisibile nelle finalità e negli obiettivi. Alle famiglie, insomma, comunicando i risultati, si comunica un'idea di partecipazione diversa e più attiva, non esclusiva dei rapporti istituzionali soliti e maggiormente inclusiva/partecipativa proprio nel campo della didattica attiva. Per questi motivi, più risultare utile predisporre una griglia di osservazione delle risposte/comportamenti (attivi/passivi) da allegare alla scheda di comunicazione di cui sopra, che

permette di non solo coinvolgere le famiglie, ma di chiarire ad esse/con esse anche i livelli di partecipazione emersi durante il lavoro.

UD : DT = UdA : DLAB

La questione DLAB, se le premesse (lo spazio e i cambiamenti metodologici, gli studenti e gli strumenti) poste in essere in precedenza sono davvero fondanti, comporta necessariamente anche una variazione nella pratica progettuale e materialmente nello schema di proposta didattica che consegnamo ai ragazzi e alle famiglie (anche nell'ottica di una proposta inclusiva autovalutabile e valutabile). Diciamo subito, a scanso di equivoci, che la classica progettazione per UD non può resistere all'impatto laboratoriale; la sua struttura operativa, infatti, è progettata, per sua stessa natura, in funzione della asimmetria e univocità del rapporto docente - discente. Essa, pur finalizzata al lavoro con il gruppo classe è fortemente individuale e per niente condivisa con il gruppo stesso presentando valutazioni e scelte operative proprie solo del progetto didattico generato all'interno del programma. Insomma, l'UD sta alla DT come l'UdA sta alla DLAB.

Il rispetto delle otto competenze chiave suggerite dalla *Raccomandazione* del 18/12/2006 e la necessità di costruire un profilo dello studente elaborato in quella prospettiva, obbliga a redistribuire all'interno dell'epistemologia propria delle discipline (e non materie: queste si insegnano, le altre si organizzino e ridiscutono continuamente), una visione della progettazione necessariamente rivolta alle possibilità di azione e sviluppo di abilità all'interno di processi. Come ben sottolineato da Da Re e Scapin, se la certificazione interviene per legge dello Stato dal 1/92/2017 nel I ciclo di istruzione, è anche vero che in successione ben presto anche la Secondaria di Secondo grado dovrà farlo nel giro di un triennio e non per vocazione legislativa, ma perché i nuovi alunni del I biennio superiore avranno una mentalità e una operatività così dimensionata.

Il riordino del Secondo Ciclo (DM 87-88-89/2010) e le norme sulle responsabilità didattiche del collegio dei docenti (l. 275) obbligano, a 11 anni dalla cancellazione dei programmi (1999), a restituire al consiglio di classe una progettazione che non sempre è pratica e competenziale; eppure la *Raccomandazione* del 2006 parla chiaro. Del resto, se in Italia l'istituto comprensivo prede in carico a 3 anni i bambini e li licenzia a 14 (e nel caso dell'onnicomprendivo potrebbe addirittura verificarsi il caso di un rilascio dopo l'Esame di Stato), è evidente che la realizzazione del curriculum verticale e la sua sistemazione a monte del progetto DLAB come pratica didattica non possono essere estemporanee o distaccate l'una dall'altra: anzi, la loro necessaria integrazione permette una visione interdisciplinare che prima non

era possibile perché progettata e cercata a partire da una visione comunque settoriale e non interconnettiva.

È evidente che i traguardi diventano allora il punto di giunzione tra la competenza da potenziare e quella attesa. La stessa fragilità di alcuni studenti, in questo senso, deve essere un punto di forza che a sua volta nasce come punto di partenza. Non è necessario scomodare Achille e la tartaruga o il singolo aristotelico, ma il modello operativo deve portare a questa scomposizione tra ciò che da atto si potenzia(/recupera) e di nuovo atto che ripropone potenzialità ulteriori.

In un contesto DLAB allora, il traguardo oralità-lettura-comprensione non è di per sé un traguardo dell'insegnante, ma un traguardo da esercitare nella vita reale. Lavorare sulla consegna per svolgere un elaborato non è propriamente la stessa cosa che limitarsi a rispondere con crocette ad un test qualunque. I cosiddetti *nativi digitali* non esistono perché NON esercitano competenze integrate, bensì abilità di base che non sono tali, basta verificare i voti dei docenti di informatica/TIC per rendersene conto. Esercitare competenze digitali significa saper far funzionare in ogni situazione reale quel computer, quello smartphone ricorrendo ai suoi linguaggi, padroneggiando le sue funzioni e dominando lo strumento con proprietà. Così si esercitano le competenze digitali, non solo scaricando/caricando *files* su Facebook, Instagram, WhatsApp o altri social networks oppure, molto più semplicemente utilizzando app di qualche tipo direttamente dallo smartphone.

L'esercizio della consegna e della sua comprensione corregge e migliora l'esercizio delle competenze padroneggiando strumenti e individuando risposte ai problemi che si pongono ogni giorno; per far questo serve esperienza e all'interno dell'esperienza la conoscenza di linguaggi, regole e modelli di riferimento validi non sono per quel singolo caso, ma per ogni contesto simile in cui ci si trova. Solo così i saperi possono davvero integrarsi e possono davvero realizzarsi all'interno di una crescita costante che si dota di continui significati da valutare e autovalutare in funzione solo del progressivo problematizzare/vivere. La qualità del processo laboratoriale, dunque, va costruita in senso progettuale ampio a partire dalla predisposizione non solo delle tabelle e dei questionari valutativi, ma soprattutto a partire dalla progettazione dell'UdA. Anzi, proprio tale approccio garantisce la pratica DLAB rispetto alla lezione tradizionale perché obbligo progettuale di tutti docenti (per l'attività didattica) e formula impegnativa e vero e proprio contratto educativo tra le componenti partecipanti. Per questi motivi sarà necessario prestare molta attenzione al contesto scolastico di riferimento, all'analisi della situazione di partenza e agli obiettivi dell'esperienza all'interno delle ipotesi progettuali da parte non solo del coordinatore di classe, ma di tutto il consiglio e ben prima di elaborare la specifica UdA e le tabelle valutative.

Schema di UdA (elaborata su De Re 2016; Senarega, Fasce, Grosso 2015: 219-221)

titolo	
obiettivo specifico dell'apprendimento	
asse culturale	

competenze chiave di cittadinanza	
obiettivi formativi	obiettivi di apprendimento
conoscenze	
abilità	
competenze	
obiettivi operativi di conoscenza	attività
obiettivi operativi di abilità	attività
metodologia	
tempi	
strumenti	
verifiche	
valutazione/questionario autovalutazione	

Non stiamo, dunque, parlando di una misurazione/rilevazione di risultati INVALSI o di semplice valutazione/autovalutazione degli apprendimenti mostrati, quanto di una misurazione del traguardo raggiunto in termini di competenze, ai sensi dell'obbligo sulla certificazione delle stesse del 2008. In essa, infatti, è posto intessere un nuovo modo di ragionare sulla valutazione, anzi: si suggerisce una nuova cultura della valutazione che parta dal 2008, ovvero dalla legge per l'obbligo delle certificazioni delle competenze che organizza dei 4 ambiti di valutazione (in ottica di miglioramento continuo), digitalizzazione (degli ambienti di apprendimento), autonomia (dei curricoli) e formazione (come professionalizzazione e potenziamento delle capacità didattiche e professionali in genere).

In essa, si fissano i termini per la costruzione di un processo che pone la valutazione in un'ottica di osservazione dei processi organizzativi, della didattica, delle relazioni, dei risultati scolastici e dei loro riflessi a lungo e a breve termine tenendo conto delle incidenze (popolazione scolastica, contesti sociali, risorse economiche, professionali e loro gestione). Solo in questo modo i risultati (formativi/educativi, le competenze, i risultati scolastici e le diverse misurazioni) potranno creare un feedback positivo che progressivamente costruisca un orientamento strategico dei processi inclusivi, di integrazione e sviluppo delle risorse umane sempre gestibile e riprensibile. In questo senso la valutazione deve conoscere, riflettere, decidere, intervenire e controllare in un assetto sincronico e non diacronico.

Le competenze devono servire a aumentare la percezione della valutazione e a renderla più chiara; per questo devono essere promosse, osservate, documentate e valutate come costruito complesso che si compone di conoscenze, abilità atteggiamenti emozioni potenzialità e attitudini personali (costituiscono cioè il profilo personale dell'alunno) che si evidenziano in pratiche didattiche progettuali consapevoli, vissute e accessibili sempre. La competenza, quindi, diventa un sistema articolato in cui l'esperienza dell'oggetto è parte di un si-

stema che presuppone la revisione del concetto di umanesimo classico e i concetti di cultura generale per trasformarli in analisi della complessità (cambiamenti, discontinuità, pluralità), integralità (individualità, singolarità, identità, personalità) e convivenza (regole, relazioni). Il sistema delle competenze obbedisce perciò alla questione strutturale/semiologica della collocazione dell'azione in una struttura di operazioni che producono solo una lettura/risultato/prova che sia successivamente trasferibile in altro contesto; in questo modo, il livello dei saperi, basato sulle discipline, si trasforma in competenze se i suoi risultati sono esperienziali e trasferibili in altro contesto secondo la seguente formula: le competenze stanno al problemi solving come la conoscenza sta al concetto.

La realizzazione di una corretta UdA, quindi, permette di attivare conoscenze (come attività teorica), attitudini (motivazione, interesse, fiducia, resilienza) e abilità (intesa come razionalità tecnica che esprime il sapere del fare) e stimola quell'imparare a imparare che altro non è che il perseverare nell'apprendimento continuo. In questa visione è evidente che la misurazione delle prove INVALSI e la loro ripetitività/allenamento sono controproducenti rispetto alla codificazione di una didattica per competenze perché creano una valutazione predittiva, autoreferenziale, selezionatrice, valoriale solo in senso memorizzato e sommativo, slegato da ogni vita reale proprio come la docimologia del voto e l'ossessione per la prova/verifica imposta, scandita nei tempi obbligati di una programmazione non più necessaria e codificata sulle condizioni del proposto all'interno di una Didattica Tradizionale e non su quelle della riflessione condivisa. essa, infatti, dovrebbe essere intrinseca al processo di apprendimento/insegnamento, dovrebbe essere un feed-back sui punti di forza, sui limiti e sui traguardi irrinunciabili cui il progetto tende sia per allievi che per docenti.

La finalizzazione all'apprendimento scaturito dalla corretta applicazione/progettazione/valutazione di UdA, premia la capacità di autovalutarsi, favorisce l'acquisizione di competenze applicabili e riconducibili alla realtà, permette di gestire prove utili non solo alla verifica di prestazioni, ma anche al miglioramento delle stesse attraverso un processo di propeuticità continuo e ininterrotto.

Le competenze consistono nella scelta consapevole e nell'utilizzo intelligente e funzionale di conoscenze e abilità prese, al fine di risolvere compiti e/o problemi complessi in un contesto reale. La stessa trasmissibilità dell'agito in più contesti rimanda e propone una percorribilità delle azioni/compiti in una fase temporanea in cui si agisce con consapevolezza e rigore scientifico; insomma, la natura di una competenza insiste/consiste nella costruzione di una struttura di complessità che si esercitano all'interno di un continuo collegamento tra azione e riflessione, cioè: cosa voglio insegnare, come lo insegno e come le valuto all'interno delle esperienze e dell'autovalutazione come procedere metacognitivo e come apprendono, cosa apprendono e perché apprendono come azioni speculari. Le prove sono sempre di prestazione, ma autovalutata e autodiscussa nel contesto e nella visione complessa del rapporto didattico che solo nella DLAB può evolversi in maniera coerente e disponibile ad estrinsecarsi in contesti multipli. Una competenza si manifesta agendo sulla coordinazione, attivazione e sviluppo di conoscenze, abilità, disposizioni e atteggiamenti, valori e motivazioni per affrontare, risolvere e ridiscutere una tipologia di problemi reali in base ad autonomia (decisionale e operativa), responsabilità (conoscenza dei punti deboli e di forza), padronanza del proprio processo di apprendimento.

Così, stabilire le competenze che si vogliono raggiungere (o standardizzare), determinare evidenze di accettabilità con prove di competenza (compiti di prestazione e prove, rubriche di valutazione), stabilire con chiarezza il contenuto del percorso da pianificare (conoscenze e abilità, obiettivi specifici, esperienze laboratoriali proposte che sollecito le conoscenze e abilità e soddisfacendo gli obiettivi) sono processi fatti di analisi delle risorse (conosce i concetti), d'interpretazione (come trasformare il problema), d'azione (trasformazione in concetti conosciuti) e autoregolazione (dalla rinuncia a risolvere il problema alla ricerca di altre soluzioni).

In questo modo, la riflessione a più dimensioni all'interno di uno spazio reale e con valutazioni dette di realtà o di prestazione diventano necessari e non più rimandabili. La differenza tra DLAB e didattica tradizionale è proprio questa: l'asimmetria della posizione dello studente rispetto al docente non è più ammissibile né condivisibile all'interno dei processi di apprendimento perché non permette l'integrazione dei saperi, il collegamento/aggiungimento delle informazioni a una rete delle conoscenze e la codificazione della realtà attraverso compiti significativi. Solo in testa visione complessiva dei problemi e delle possibilità, il network laboratoriale diventa il segno tangibile di una struttura, ovvero una struttura di pensiero che pesa il dato, lo pensa e agisce in virtù della sua presenza.

La didattica frontale ha bisogno di tutors, non di strutture ulteriori che si propongono acriticamente e senza reazioni vere dispensando le conoscenze e non operando tecniche competenziali. La lezione frontale obbliga ad una dimensione strumentale del rapporto di apprendimento, anzi: la trasforma in apprendimento che si struttura solo a fronte di un insegnamento. La DLAB è altro: è insegnamento/apprendimento che invece si struttura in un ambito multiplo, in cui entrano la costruzione della mente e la sua stratificazione in diverse intelligenze attive, in collaborazione, in abilità sociali, in emozioni, in valori educativi e consociativi. Per questo il laboratorio diventa il luogo della motivazione, della curiosità/creatività, della socializzazione, delle intelligenze molteplici, della trasversalità, della metacognizione, delle responsabilità, dell'interazione e personalizzazione.

In tale visione è evidente che la DLAB è inclusiva sempre: perché l'agire competente che chiamiamo competenza emerge sempre, perché il tutoraggio tra pari definisce meglio i tuoi e la partecipazione, perché tutto ciò che chiamiamo progetto ha la dignità di azione e dovrebbe servire a costruire il curriculum condiviso in cui i traguardi (gli standards) sono punti di partenza per il proseguimento del lavoro e della costruzione/rinforzo/esercizio delle competenze. In una DLAB, dunque, la fissazione degli standards da conseguire è finalizzata alla coerenza con la progettazione, permette di assumere gli obiettivi come abilità (gli obiettivi dei docenti sono le abilità dell'alunno) perché non vi sono più programmi, ma Linee Guida che codificano i risultati in termini di traguardi conseguiti e da conseguire che nella Secondaria di II grado meglio s'incontrano con l'alternanza scuola-lavoro e gli esami di stato; la revisione dei curricoli e delle indicazioni nazionali hanno, infatti, spinto verso il potenziamento/accelerazione dell'intervento sulle competenze e sulla persona competente che ha naturalmente bisogno di un campo sociale significativo in cui agire e dimostrare le proprie competenze, di giudici riconosciuti che certifichino le competenze acquisite, di standard di traguardo utili a segnalare i livelli di competenza e le aree in cui esse insistono,

di prestazione (evidenza delle competenze) e valutazione (griglia con criteri e descrittori di padronanza).

Finora, la Didattica Tradizionale ha mantenuto la scuola delle materie in una sorta di gatto-pardesco inerte dualismo che non valorizza la certificazione né la pagella (entrambe svuotate di ogni reale riferimento all'acquisizione realistica di competenze), riconduce tutto alla logica dell'adempimento (piuttosto che del compimento), tecnicizza la didattica, rende inutile ogni fattore di comparabilità, ricorre al canone come forma mentis, non ammette l' discussione delle direttive, manca di elasticità nella scelta e riorganizzazione del canone in funzione delle competenze, non mette all'opera gli studenti su attività e compiti che abbiano valore di azione compiuta nel suo realizzarsi reale o almeno verosimile, rinuncia all'agire come dono e spinta vitali e rinuncia a stabilizzare la persona come persona competente.

Il sapere, invece, deve essere generativo perché solo attraverso questo può aggiungere la novità del suo essere in un contesto sociale, culturale, politico ed economico in genere. Ogni dipartimento (delle aree disciplinari e non delle discipline) deve proporre traguardi di competenza che rispettino il curriculum e preparino/favoriscano alla valutazione e autovalutazione; la scelta di testi in adozione è un banco di prova specifico dell'attività dei dipartimenti, perché attraverso solo essi sono depositari della capacità di adeguare la didattica al curriculum e alle effettive modalità programmatiche che hanno intenzione individualmente di progettare nell'anno scolastico. In questo senso, i dipartimenti devono essere coscienti di quanto dovranno fare comunemente, sentendo la necessità di rinunciare alle lobbies della progettazione comune, spesso solo un pervicace espediente per rinunciare a innovare nascondendosi dietro la dittatura dei programmi disciplinari. Attivare, costruire/progettare, valutare gli esiti e promuovere la costruzione di rubriche adeguate di valutazione delle situazioni invece, non sono solo una prerogativa del Docente Ricercatore all'interno della DLAB, ma un'obbligo professionale del docente in ogni situazione progettuale.

Diventa perciò necessario strutturare praticamente un modello di UdA che peraltro, da molto tempo è già disponibile in rete, soprattutto per opere di F. Da Re che ha allestito anche un sito dedicato interamente alla didattica per competenze. Per questi motivi, raccogliamo qui non un modello da riempire, ma una vera e propria realizzazione progettuale strutturata in italiano, storia (a cura della prof.ssa R. Fantasia) e matematica (a cura delle docenti R. Leccese, A. Toscano, A. Filippelli) che funzioni come aspetto di riferimento e primo tentativo materiale di costruire un campo d'azione specifico e ben limitato.

ESEMPI DI UdA - 1: storia

docente prof.ssa FANTASIA RITA ITN "CABOTO" - Gaeta (LT)

Titolo dell'unità formativa di apprendimento

Roma: dalla Monarchia alla Repubblica

Competenza di base		Competenza/e del cittadino	
comunicare in madrelingua comprendere vari tipi di testo collocare gli eventi nel tempo e nello spazio competenze relazionali e collaborative		imparare ad imparare comprendere opinioni e culture diverse capire i problemi fondamentali del mondo contemporaneo	
Contesto didattico			
Classe I - IT	Periodo marzo - aprile	Asse/i culturale/i linguistico logico storico-culturale	Discipline coinvolte storia e cittadinanza
Tipo di unità [avvio-sviluppo, potenziamento, recupero, passerella, differenziata e stratificata,...] : avvio-sviluppo			
Motivazione della proposta e suo valore formativo			
l'attività mira a sviluppare le capacità di cittadinanza attraverso il confronto tra le istituzioni del passato e del presente, a confrontare opinioni e punti di vista diversi e a rendere l'alunno più consapevole della propria funzione sociale, culturale e di rappresentanza democratica. Altresì, si danno gli strumenti più idonei a sviluppare/potenziare capacità di lettura e valutazione critica di testi e documenti			
Riferimenti al quadro teorico (anche solo la rappresentazione schematica)		Motivazioni	
1. le origini di Roma: dal mito alla storia 2. Roma monarchica 3. Roma repubblicana 4. le lotte sociali e le conquiste della plebe		<ul style="list-style-type: none">• Gli alunni saranno guidati nella scoperta delle origini della propria cultura e della civiltà italica e saranno invitati a discutere e confrontare attivamente la civiltà romana con quella greca ed entrambe con quella contemporanea al fine di individuarne i processi simili nell'evoluzione delle conquiste civili all'interno dei singoli sistemi politici, economici e sociali.• Si metteranno in evidenza anche le differenze e le somiglianze tra quegli stessi processi e quelli che hanno condotto alla formazione del moderno Stato Italiano	
Apprendimenti che si intendono promuovere			

Competenza attesa: [indica il prodotto di conoscenza e il grado di riflessività dell'allievo in un determinato contesto e in alcune situazioni d'uso, grazie alle "messa in opera" di abilità e processi; la competenza qui attesa rappresenta un profilo di riferimento, dato che la sua riuscita è personalizzata, soggettiva e probabilistica].

1. conoscere i processi fondamentali della storia
2. conoscere gli aspetti essenziali della storia e dell'ambiente in cui si vive
3. conoscere e apprezzare aspetti del patrimonio culturale, italiano e dell'umanità
4. comprendere opinioni e culture diverse
5. comprendere i problemi fondamentali del mondo contemporaneo
6. imparare a imparare
7. progettare
8. comunicare in madrelingua
9. collaborare e partecipare
10. risolvere problemi
11. individuare collegamenti e relazioni
12. acquisire ed elaborare informazioni
13. agire in modo autonomo e responsabile
14. competenze digitali

Conoscenze [rappresentano i "saperi" oggetto del compito]

- la civiltà romana
- elementi di storia economica e sociale, delle tecniche e del lavoro
- lessico di base della storiografia
- conoscenza delle istituzioni del proprio paese
- origine ed evoluzione storica dei principi e dei valori fondativi della Costituzione Italiana
- concetti di Stato, democrazia e cittadinanza

Abilità/capacità [indicano il ragionamento, la logica del processo conoscitivo implicato nel percorso. Le abilità si possono raccogliere attorno ai principali processi cognitivi; possono essere teoriche e pratiche]

- collocare gli eventi storici nella giusta successione cronologica e nelle aree geografiche di riferimento
- confrontare diverse interpretazioni di fatti o fenomeni storici, sociali ed economici
- utilizzare semplici strumenti della ricerca storica
- sintetizzare e schematizzare un testo espositivo di natura storica
- analizzare situazioni ambientali e geografiche da un punto di vista storico
- riconoscere le origini storiche e le principali istituzioni politiche, economiche e religiose
- riconoscere le origini storiche delle principali istituzioni politiche, economiche e religiose del mondo attuale e le loro interconnessioni
- analizzare il ruolo dei diversi pubblici e privati nel promuovere e orientare lo sviluppo economico e sociale, anche alla luce della Costituzione Italiana

Atteggiamenti/comportamenti [sono i modi di porsi e di fare dell'allievo di fronte alla realtà che sta studiando; sono oggetto di osservazione mediante strumenti predisposti *ad hoc*]

- SADI (Sistema di Autovalutazione della Didattica Inclusiva) ai fini di una corretta valutazione dell'agire del gruppo e del consiglio di classe
- cooperative learning anche come approccio valutativo
- peer tutoring (strumento utile a favorire le interazioni fra alunni con abilità diverse)

Verifica e valutazione

Strumenti di valutazione, osservazione

- correttezza e chiarezza espositiva orale e scritta
- sviluppo adeguato degli argomenti proposti
- adeguatezza dell'elaborazione del ppt alle consegne date
- questionario di autovalutazione

Indicatori: strumenti di verifica e valutazione

1. testo espositivo: slides
 2. eventuale prova situata
 3. produzione/elaborazione del ppt
 4. eventuale partecipazione alla verifica (diversamente abili)
 5. eventuale predisposizione di materiale dispensativo ai sensi della l. 170
- Per gli studenti BES saranno previste per italiano l'elaborazione di un testo espositivo corredato di opportuni facilitatori che li guideranno nello svolgimento.

Tempi previsti .ore 6

- ore 02 per la spiegazione/analisi dalla Roma monarchica a quella repubblicana
- ore 01 per approfondimenti storici, attraverso il problem solving, schematizzazioni e didattica laboratoriale
- ore 02 presentazione/analisi del ppt
- ore 01 questionario di autovalutazione

Articolazione del progetto didattico (in via previsionale)

Tappe dell'unità

(in fase progettuale l'indicazione delle tappe è indicativa; usando frecce direzionali è possibile inoltre segnalare un possibile ordine diverso del percorso didattico)

azioni metodologiche valide per tutto il periodo proposto

Organizzazione di attività e di contesti/situazioni in vista dei processi cognitivi/metacognitivi, socio-relazionali

1. problem solving
2. brain storming
3. peer tutoring
4. didattica laboratoriale

<p>2 ore: spiegazione/analisi dalla Roma monarchica a quella repubblicana</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere le informazioni principali e secondarie del testo • Roma tra realtà e leggenda • analisi delle strutture politiche, militari, economiche, religiose e sociali della Roma monarchica • analisi delle strutture politiche, militari, economiche, religiose e sociali della Roma repubblicana • analisi delle conquiste della plebe nella lotta contro i patrizi • analisi dell'effettivo avanzamento democratico a Roma • confronto con le istituzioni dello Stato italiano 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ricerca di parole chiave 2. riconoscere e ricostruire la sequenza logico-cronologica dei fatti 3. problematizzazione degli argomenti trattati 4. inferenza con la civiltà greca ed ellenistica
<p>1 ora approfondimenti delle strutture politiche e sociali</p>	<p>inferenza tra la civiltà romana ed ellenistica riguardo il concetto di cittadinanza, democrazia e concezione dello stato</p>
<p>2 ora esposizione/analisi ppt</p>	<p>attivazione dei processi metacognitivi attraverso l'autobiografia</p>
<p>1 ora questionario di autovalutazione</p>	

Repertorio di attività dell'UA	
<p>COMPETENZE DI BASE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. comunicazione in madrelingua 2. selezionare le informazioni principali di un testo 3. distinguere le informazioni principali e secondarie di un testo 4. cogliere le caratteristiche dei diversi sistemi politici, economici e sociali 5. cogliere le differenze esistenti tra le diverse civiltà 6. esporre le informazioni individuate 7. sintetizzare 8. usare il linguaggio tecnico della disciplina 	<p>COMPETENZE CHIAVE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. comunicazione nella madrelingua 2. imparare a imparare 3. competenze sociali e civiche 4. consapevolezza ed espressione culturale 5. competenze digitali

competenza dell'UA:				
<ul style="list-style-type: none"> • comunicare in madrelingua • individuare, elaborare e sintetizzare informazioni • spazializzare/temporalizzare gli eventi storici • riconoscere le istituzioni politiche sociali ed economiche delle diverse civiltà • saper fare inferenze • elaborare testi espositivi • competenze digitali 				
Titolo di prove – attività Cfr in allegato le consegne per esteso	Tipo di prova/attività; e grado di complessità	Situazioni / contesti	Componenti della competenza	Note metodologico didattiche (modalità di conduzione intervento, predisposizione contesto, strategie e tecniche, strumenti, ...)
1 confrontare le istituzioni della civiltà romana con quella greca secondo i seguenti ambiti: A. istituzioni politiche B. confronto tra i poemi omerici e l'Eneide di Virgilio C. confronto tra tecniche di combattimento D. lotte civili a Roma e ad Atene	elaborazione del ppt	lavoro collaborativo in classe e a casa	<ul style="list-style-type: none"> • imparare ad imparare • competenza digitale • competenze di cittadinanza 	<ul style="list-style-type: none"> • organizzazione dei gruppi con sorteggio • fornire uno specifico obiettivo di lavoro • verificare il processo attuato attraverso il questionario di autovalutazione • disposizione della classe secondo i gruppi • gli studenti devono organizzare l'intero lavoro autonomamente (in <i>problem solving in situazioni reali</i>) senza l'intervento del docente che si limita a dare la consegna ad ogni gruppo

2 eventuale compito di realtà (non previsto nel monte-ore predisposto per l'UdA)	elaborare un grafico sul rispetto dei diritti umani nei principali Stati in via di sviluppo a partire dalla loro costituzione livello medio/alto	lavoro collaborati vo	<ul style="list-style-type: none"> • imparare ad imparare • competenza digitale • competenze di cittadinanza 	<ul style="list-style-type: none"> • organizzazione dei gruppi con sorteggio • fornire uno specifico obiettivo di lavoro • verificare il processo attuato attraverso il questionario di autovalutazione • disposizione della classe secondo i gruppi • gli studenti devono organizzare l'intero lavoro autonomamente (in <i>problem solving in situazioni reali</i>) senza l'intervento del docente che si limita a dare la consegna ad ogni gruppo
---	---	-----------------------------	---	--

Consegne delle prove/attività

CONSEGNE PER L'ATTIVITÀ 1

1. Informare preventivamente gli studenti sulla prova, la finalità e l'eventuale peso nella loro valutazione;
2. spiegare la necessità di essere seri nello svolgimento della prova.
3. nella settimana che precede la prova a casa gli studenti svolgeranno un colloquio con il docente finalizzato a mettere in evidenza i punti principali della prova; in questa simulazione potranno essere anche fornite le informazioni relative agli argomenti della prova da effettuare.
4. Organizzare i tempi della prova.
5. Verificare che tutti i materiali consegnati dal docente (schede e mappe concettuali) siano stati distribuiti e messi a disposizione degli alunni.
6. predisporre l'ambiente di lavoro in maniera adeguata ai bisogni collaborativi;
7. Verificare che tutti abbiano scritto la consegna;
8. Fornire con precisione le consegne a tutti gli studenti.
9. ricercazione, selezione e rielaborazione dei materiali all'interno dei singoli gruppi.
10. Rispettare i tempi di consegna dell'elaborato.
11. Esposizione/ restituzione del ppt.
12. questionario di autovalutazione;

13. Riportare i punteggi assegnati sul compito.

CONSEGNE PER L'ATTIVITÀ 2 (eventuale)

1. Informare preventivamente gli studenti sulla prova, la finalità e l'eventuale peso nella loro valutazione;
2. spiegare la necessità di essere seri nello svolgimento della prova.
3. organizzazione dei gruppi attraverso sorteggio
4. predisposizione dell'ambiente di lavoro
5. Organizzare i tempi della prova.
6. Attenersi scrupolosamente al protocollo della prova.
7. Verificare che tutti i materiali consegnati siano stati distribuiti e messi a disposizione degli alunni.
8. Predisporre le copie necessarie per tutti gli studenti.
9. Osservare la dovuta serietà nella somministrazione.
10. Fornire con precisione le consegne a tutti gli studenti, senza entrare nel merito dell'organizzazione del lavoro.
11. Durante lo svolgimento della prova, rispondere unicamente a quesiti inerenti le consegne; se un alunno fa una domanda di questo tipo, rispondere collettivamente, non al singolo studente.
12. ricerca, selezione e rielaborazione dei materiali all'interno dei singoli gruppi.
13. Rispettare i tempi di somministrazione fissati dal protocollo della prova.
14. Durante la correzione seguire scrupolosamente le istruzioni di correzione e le modalità di assegnazione dei punteggi previsti.
15. Riportare i punteggi assegnati sul compito.
16. svolgere attività di correzione/restituzione ai gruppi attraverso la pratica della didattica dell'errore come focus principale della stessa prova/attività.
17. autovalutazione attraverso l'autobiografia che consente di ripercorre i propri processi meta-cognitivi e questionario di autovalutazione.

UdA 2: ITALIANO

Titolo dell'unità formativa di apprendimento

LA FIGURA DI GERTRUDE NEL CAP. X DE *I PROMESSI SPOSI*

Competenza di base 1. comunicazione in madrelingua 2. cogliere le caratteristiche principali di un'epoca storica 3. orientarsi sulla linea del tempo 4. selezionare le informazioni principali di un testo 5. distinguere le informazioni principali e secondarie di un testo 6. cogliere i nessi logici e spaziali in testi di diverso genere 7. collegare informazioni distanti nel testo 8. esporre le informazioni individuate 9. individuare le caratteristiche dei diversi generi testuali 10.giudicare la difficoltà di un testo 11.sintetizzare		Competenza/e del cittadino 1. comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica, attraverso il confronto tra epoche, e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali 2. collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato su reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione Italiana, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente 3.valorizzare l'individuo all'interno di reciproci rapporti di convivenza nel rispetto della diversità sociale e culturale	
Contesto didattico			
Classe I TN	Periodo II pentamestre	Asse/i culturale/ i linguistico-storico	Discipline coinvolte italiano
Tipo di unità: avvio-sviluppo			
Motivazione della proposta e suo valore formativo L'UDA si propone non solo di sviluppare percorsi laboratoriali che permettano di padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per l'interazione comunicativa verbale e scritta, ma anche di acquisire le abilità che permettano l'effettiva comprensione, interpretazione ed analisi, in generale, di testi di diverso tipo e, in particolare, del testo narrativo a carattere storico.			

<p>Riferimenti al quadro teorico (anche solo la rappresentazione schematica)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. il romanzo storico dell'Ottocento in Europa e in Italia 2. la poetica del vero in Manzoni 3. l'idea di storia in Manzoni attraverso l'utilizzo di personaggi storici reali 4. l'idea di giustizia e la Provvidenza in Manzoni 	<p>Motivazioni (è frutto dell'analisi formativa del nodo disciplinare, anche integrato fra più discipline)</p> <ol style="list-style-type: none"> A. acquisire capacità di analizzare uno specifico tema all'interno di un periodo storico ben definito B. sviluppare le capacità di comprensione e analisi C. sviluppare capacità di sintesi D. promuovere le competenze di cittadinanza attiva E. promuovere lo sviluppo di attività sociali e collaborative F. favorire l'apprendimento cooperativo fra gli studenti nel rispetto reciproco G. saper utilizzare strumenti di valutazione inclusiva H. sapersi autovalutare
<p align="center">Apprendimenti che si intendono promuovere</p>	
<p>Competenza attesa: [indica il prodotto di conoscenza e il grado di riflessività dell'allievo in un determinato contesto e in alcune situazioni d'uso, grazie alle "messa in opera" di abilità e processi; la competenza qui attesa rappresenta un profilo di <u>riferimento</u>, dato che la sua riuscita è personalizzata, soggettiva e probabilistica].</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. comunicazione in madrelingua 2. competenze logiche e riflessive 3. risoluzione di problemi situati 4. progettazione e analisi 5. autovalutazione inclusiva per progettazione e strutturazione di relazioni cognitive/metacognitive 	

<p>Conoscenze [rappresentano i "saperi" oggetto del compito]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. conoscere il contesto storico di riferimento 2. conoscere la struttura del romanzo storico 3. conoscere la poetica manzoniana 4. conoscere gli elementi principali dell'analisi testuale (il tempo, lo spazio, i personaggi, narratore, punto di vista, stile) 5. elaborazione di testi secondo la tipologia D 	<p>Abilità/capacità [indicano il ragionamento, la logica del processo conoscitivo implicato nel percorso. Le abilità si possono raccogliere attorno ai principali processi cognitivi; possono essere teoriche e pratiche]</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere generi testuali e le loro caratteristiche • saper analizzare i personaggi, i luoghi, il tempo e il tipo di azione compiuta in testi di diverso genere • saper individuare le caratteristiche dei personaggi • sapere individuare i loro rapporti reciproci • saper riconoscere il narratore • saper riconoscere il punto di vista • saper organizzare logicamente i luoghi individuati nel testo • saper distinguere tra luoghi reali/verosimili e di fantasia • capire l'epoca e la durata da indizi contenuti nel testo • determinare il susseguirsi dei fatti: contemporaneità, flash back, flash forward • individuare e distinguere i fatti principali dai secondari • distinguere tra fatti reali/verosimili e di fantasia • riconoscere i generi testuali e le loro caratteristiche • analizzare i personaggi, i luoghi, il tempo, il tipo di azione compiuti in testi di genere diverso.
<p>Atteggiamenti/comportamenti [sono i modi di porsi e di fare dell'allievo di fronte alla realtà che sta studiando; sono oggetto di osservazione mediante strumenti predisposti <i>ad hoc</i>]</p> <ul style="list-style-type: none"> • SADI (Sistema di Autovalutazione della Didattica Inclusiva) ai fini di una corretta valutazione dell'agire del gruppo e del consiglio di classe • cooperative learning anche come approccio valutativo • peer tutoring (strumento utile a favorire le interazioni fra alunni con abilità diverse) 	
<p>Verifica e valutazione</p>	

<p>Strumenti di valutazione e osservazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • correttezza e chiarezza espositiva orale e scritta • sviluppo adeguato degli argomenti proposti • coerenza e logicità dei testi • questionario di autovalutazione 	<p>Indicatori: Strumenti di verifica e valutazione</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. testo espositivo 2. tipologia D 3. eventuali prove situate 4. prove strutturate 5. eventuale partecipazione alla verifica (diversamente abili) 6. eventuale predisposizione di materiale dispensativo ai sensi della l. 170 <ul style="list-style-type: none"> • Per gli studenti BES saranno previste per italiano l'elaborazione di un testo espositivo corredato di opportuni facilitatori che li guideranno nello svolgimento.
<p>Tempi previsti = totale 06 ore</p> <ul style="list-style-type: none"> • ore 02 per la lettura/analisi del capitolo X • ore 02 per approfondimenti storici, letterari, di analisi intra-testuale e teorico-letterari generici attraverso il problem solving, schematizzazioni e didattica laboratoriale • ore 01 di prova di verifica (semistrutturata) • ore 01 questionario di autovalutazione 	

sezione 3

Articolazione del progetto didattico	
Tappe dell'unità	Organizzazione di attività e di contesti/situazioni in vista dei processi cognitivi/metacognitivi, socio-relazionali
azioni metodologiche valide per tutto il periodo proposto	<ol style="list-style-type: none"> 1. problem solving 2. brain storming 3. peer tutoring 4. didattica laboratoriale

2 ore: lettura e analisi del capitolo X <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere le informazioni principali e secondarie • analisi dell'importanza delle quattro lettere • cogliere il modificarsi nel personaggio in relazione al variare del contesto • individuare le relazioni con gli altri personaggi della sezione • individuare le relazioni con i personaggi già analizzati nei capitoli precedenti 	ricerca di parole chiave riconoscere e ricostruire la sequenza logico-cronologica dei fatti analisi psicologica e sociale del personaggio inferenza tra Gertrude e fra' Cristoforo questionario annesso al testo
1 ora approfondimenti: sistema dei personaggi	inferenza sul carattere e le motivazioni della protagonista inferenze sulle relazioni tra i personaggi inferenze sugli stati d'animo
1 ora approfondimenti: contesto storico-sociale	contesto storico, sociale e culturale del Seicento come emerge nei due capitoli il concetto di giustizia quale legge del più forte la degradazione di Gertrude
1 ora di verifica	questionario semistrutturato
1 ora questionario di autovalutazione	

Repertorio di attività dell'UA
CAPITOLO X dei *PROMESSI SPOSI*

COMPETENZE DI BASE 1. comunicazione in madrelingua 2. selezionare le informazioni principali di un testo 3. distinguere le informazioni principali e secondarie di un testo 4. cogliere i nessi logici e spaziali in testi di diverso genere 5. collegare informazioni distanti nel testo 6. esporre le informazioni individuate 7. individuare le caratteristiche dei diversi generi testuali 8. giudicare la difficoltà di un testo 9. sintetizzare		COMPETENZE CHIAVE 1. comunicazione nella madrelingua 2. imparare a imparare 3. competenze sociali e civiche 4. consapevolezza ed espressione culturale 5. elaborare un testo scritto		
competenza dell’UA: 1. comunicare in madrelingua 2. individuare, elaborare e sintetizzare informazioni 3. riconoscere il sistema dei personaggi in in sistema narrativo 4.riconoscere luoghi e tempi 5. riconoscere i generi testuali e le loro caratteristiche 6. attivazione di modelli mentali interpersonali 7.elaborare testi espositivi				
Titolo di prove – attività Cfr in allegato le consegne per esteso	Tipo di prova/attività; e grado di complessità	Situazioni / contesti	Componenti della competenza	Note metodologico didattiche

<p>1 compito a casa</p> <p>Tema: “Confronta la figura di Gertrude e quella di padre Cristoforo evidenziando le similitudini e le differenze nel loro percorso religioso”</p>	<p>Tipologia D</p> <p>grado di complessità: medio</p>	<p>lavoro individuale a casa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • elaborazione del testo scritto in madrelingua • ricerca e organizzazione del materiale • elaborazione di schemi logici • individuare le informazioni nel testo 	<ul style="list-style-type: none"> • modalità di esecuzione autonoma sulla base delle note di lezione, con il supporto del libro di testo in adozione e degli schemi forniti dal docente • elaborazione di una mappa cognitiva che guidi l'elaborazione scritta • libro di testo, altri strumenti iconografici
<p>2 questionario semistrutturato</p>	<p>Tipologia C</p> <p>grado di complessità: medio</p>	<p>lavoro individuale in classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • elaborare risposte coerenti in madrelingua • comprendere le consegne • attivare processi logici nei problemi a risposta multipla 	<ul style="list-style-type: none"> • modalità di esecuzione autonoma • carta e penna • fornire in fotocopia il materiale di esecuzione

3 eventuale compito di realtà (non previsto nel monte-ore predisposto per l'UdA)	elaborazione di un ppt condizione della donna oggi nel mondo grado di complessità: medio/alto	lavoro collaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • imparare ad imparare • competenza digitale • competenze di cittadinanza 	<ul style="list-style-type: none"> • organizzazione dei gruppi con sorteggio • fornire uno specifico obiettivo di lavoro • verificare il processo attuato attraverso il questionario di autovalutazione • disposizione della classe secondo i gruppi • gli studenti devono organizzare l'intero lavoro autonomamente (in <i>problem solving in situazioni reali</i>) senza l'intervento del docente che si limita a dare la consegna ad ogni gruppo
---	---	-------------------------	---	--

Consegne delle prove/attività

CONSEGNE PER L'ATTIVITÀ 1

1. Informare preventivamente gli studenti sulla prova, la finalità e l'eventuale peso nella loro valutazione;
2. spiegare la necessità di essere seri nello svolgimento della prova.
3. nella settimana che precede la prova a casa gli studenti svolgeranno un colloquio con il docente finalizzato a mettere in evidenza i punti principali della prova; in questa simulazione potranno essere anche fornite le informazioni relative agli argomenti della prova da effettuare.
4. Organizzare i tempi della prova.
5. Verificare che tutti i materiali consegnati dal docente (schede e mappe concettuali) siano stati distribuiti e messi a disposizione degli alunni.
6. Verificare che tutti abbiano scritto la consegna;
7. Fornire con precisione le consegne a tutti gli studenti.
8. Rispettare i tempi di consegna dell'elaborato.

9. Durante la correzione, seguire scrupolosamente le istruzioni di correzione e le modalità di assegnazione dei punteggi previsti.
10. Riportare i punteggi assegnati sul compito.

CONSEGNE PER L'ATTIVITÀ 2

1. Informare preventivamente gli studenti sulla prova, la finalità e l'eventuale peso nella loro valutazione;
2. spiegare la necessità di essere seri nello svolgimento della prova.
3. nella settimana che precede la prova gli studenti svolgeranno analoga simulazione orale con focus riflessivo; in questa simulazione potranno essere anche fornite con calma le informazioni relative agli argomenti della prova da effettuare.
4. Organizzare i tempi della prova.
5. Attenersi scrupolosamente al protocollo della prova. La prova non va in alcun modo modificata, integrata o altro.
6. Verificare che tutti i materiali consegnati siano stati distribuiti e messi a disposizione degli alunni.
7. Predisporre le copie necessarie per tutti gli studenti.
8. Organizzare la disposizione dei banchi per le prove individuali.
9. Osservare la dovuta serietà nella somministrazione.
10. Fornire con precisione le consegne a tutti gli studenti, senza entrare nel merito dei singoli quesiti.
11. Durante lo svolgimento della prova, rispondere unicamente a quesiti inerenti le consegne; se un alunno fa una domanda di questo tipo, rispondere collettivamente, non al singolo studente.
12. Ammettere unicamente i materiali e gli strumenti previsti dal protocollo della prova.
13. Rispettare i tempi di somministrazione fissati dal protocollo della prova.
14. Durante la correzione, seguire scrupolosamente le istruzioni di correzione e le modalità di assegnazione dei punteggi previsti.
15. Riportare i punteggi assegnati sul compito.
16. svolgere attività di correzione/restituzione alla classe attraverso la pratica della didattica dell'errore come focus principale della stessa prova/attività.

CONSEGNE PER L'ATTIVITÀ 3 (eventuale)

1. Informare preventivamente gli studenti sulla prova, la finalità e l'eventuale peso nella loro valutazione;
2. spiegare la necessità di essere seri nello svolgimento della prova.
3. organizzazione dei gruppi attraverso sorteggio
4. predisposizione dell'ambiente di lavoro
5. Organizzare i tempi della prova.
6. Attenersi scrupolosamente al protocollo della prova.

7. Verificare che tutti i materiali consegnati siano stati distribuiti e messi a disposizione degli alunni.
8. Predisporre le copie necessarie per tutti gli studenti.
9. Osservare la dovuta serietà nella somministrazione.
10. Fornire con precisione le consegne a tutti gli studenti, senza entrare nel merito dell'organizzazione del lavoro.
11. Durante lo svolgimento della prova, rispondere unicamente a quesiti inerenti le consegne; se un alunno fa una domanda di questo tipo, rispondere collettivamente, non al singolo studente.
12. ricerca, selezione e rielaborazione dei materiali all'interno dei singoli gruppi.
13. Rispettare i tempi di somministrazione fissati dal protocollo della prova.
14. Durante la correzione, seguire scrupolosamente le istruzioni di correzione e le modalità di assegnazione dei punteggi previsti.
15. Riportare i punteggi assegnati sul compito.
16. svolgere attività di correzione/restituzione ai gruppi attraverso la pratica della didattica dell'errore come focus principale della stessa prova/attività.
17. autovalutazione attraverso l'autobiografia che consente di ripercorre i propri processi meta-cognitivi e questionario di autovalutazione.

UdA 3 - Matematica

DOCENTI:

Prof.ssa Rosaria Leccese, ITN "Caboto" GAETA (LT)

Prof.ssa Anna Toscano, Liceo Ling. "CICERONE" FORMIA (LT)

Prof.ssa Annerita Filippelli, IPA Itri (LT)

DESTINATARI DELLA FORMAZIONE: Alunni biennio secondaria superiore

COMPITO AUTENTICO

Titolo: EQUAZIONI LINEARI

Descrizione: Risolvere equazioni non standard

Prodotto da realizzare: Dal problema all'equazione

Esempi:

- Da Invalsi 2014/2015:

Un palo verticale è piantato in uno stagno. Un quinto del palo è interrato nel fondale, un sesto è immerso in acqua e la parte del palo che esce dall'acqua è lunga 8,9 metri.

- Da Zanichelli:

I pezzi di un puzzle sono posizionati per metà da Giulio, per un quinto da Marco e Fabrizio in parti uguali, mentre Michele sistema solo i 90 pezzi della cornice. Quanti pezzi posiziona Marco?

- Da Zanichelli:

In un allevamento ci sono polli e conigli. Le teste sono in tutto 49, le zampe sono 168. Quanti sono i polli e quanti i conigli?

PIANIFICAZIONE DELLE ATTIVITÀ

Fasi per l'attività:

- Fase 1: Lettura del testo ed individuazione dei dati
- Fase 2: Scelta dell'incognita
- Fase 3: Traduzione del problema in un'equazione
- Fase 4: Risoluzione dell'equazione
- Fase 5: Interpretazione e verifica della soluzione

Insegnanti coinvolti: Insegnanti delle discipline scientifiche

Elementi organizzativi:

- Impegno Orario: 10 ore
- Metodi Formativi:
 - ✓ lezione frontale
 - ✓ esercitazioni individuali e di gruppo
 - ✓ problemsolving
 - ✓ project work
- Mezzi, strumenti e sussidi:
 - ✓ libro di testo
 - ✓ strumenti per calcolo elettronico
 - ✓ attrezzature di laboratorio

RIFERIMENTI

Competenze:

- Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico in contesti reali rappresentandole anche sotto forma grafica
- Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi
- Rilevare, analizzare e interpretare dati riguardanti fenomeni reali sviluppando deduzioni e ragionamenti e fornendone adeguate rappresentazioni grafiche anche con l'ausilio di strumenti informatici

Traguardo:

L'attività è finalizzata alla costruzione di un modello risolutivo di una situazione problematica, partendo dalle condizioni e relazioni tra dati ed incognite e arrivando alla conseguente procedura risolutiva.

Obiettivi:

- Risolvere equazioni numeriche lineari intere

- Applicare le equazioni per risolvere problemi

Contenuti:

- Le equazioni e le identità
- Le equazioni e i principi di equivalenza
- Equazioni determinate, indeterminate e impossibili

Valutazione di fine modulo:

- Prova semistrutturata
- Risoluzione di problemi

CONSEGNE PER L'ATTIVITÀ 1

1. Informare preventivamente gli studenti sulla prova, la finalità e l'eventuale peso nella loro valutazione;
2. spiegare la necessità di essere seri nello svolgimento.
3. nella settimana che precede la prova gli studenti svolgeranno analoga simulazione alla lavagna con focus riflessivo; in questa simulazione potranno essere anche fornite con calma le informazioni relative agli argomenti della prova da effettuare.
4. Organizzare i tempi della prova.
5. Attenersi scrupolosamente al protocollo della prova. La prova non va in alcun modo modificata, integrata o altro.
6. Verificare che tutti i materiali consegnati siano stati distribuiti e messi a disposizione degli alunni.
7. Predisporre le copie necessarie per tutti gli studenti.
8. Organizzare la disposizione dei banchi per le prove individuali.
9. Osservare la dovuta serietà nella somministrazione.
10. Fornire con precisione le consegne a tutti gli studenti, senza entrare nel merito dei singoli quesiti.
11. Durante lo svolgimento della prova, rispondere unicamente a quesiti inerenti le consegne; se un alunno fa una domanda di questo tipo, rispondere collettivamente, non al singolo studente.
12. Ammettere unicamente i materiali e gli strumenti previsti dal protocollo della prova.
13. Rispettare i tempi di somministrazione fissati dal protocollo della prova.
14. Durante la correzione, seguire scrupolosamente le istruzioni di correzione e le modalità di assegnazione dei punteggi previsti.
15. Riportare i punteggi assegnati sul compito.
16. svolgere attività di correzione / restituzione alla classe attraverso la pratica della didattica dell'errore come focus principale della stessa prova / attività.

LA PROVA ESPERTA

La prova esperta è un compito-problema rilevante, il più possibile in grado di connettere i vari ambiti del sapere, essa è anche “pluri-competenze” e articolata su più dimensioni dell’intelligenza, così da sottoporre a valutazione completa la padronanza degli studenti e per ciò stesso necessariamente selettiva rispetto a questi poiché concorre a rilevare il grado di padronanza dei saperi e delle competenze mobilitati utilizzando una metodologia che consenta di giungere a risultati certi e validi. Essa può essere collocata in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio) e consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati, con un peso indicativo del 30%. L’altro 70% deriva dalla valutazione formativa emergente dall’insieme delle UdA sviluppate. Il suo impiego/utilizzo richiede necessariamente che l’attività di apprendimento venga svolta secondo una metodologia costruttivistica delle UdA, a loro volta centrate su compiti e prodotti poiché l’azione didattica compiuta in quel senso non è, come abbiamo visto, una successione di lezioni o una semplice trasmissione di saperi, ma una vera e propria organizzazione di situazioni di apprendimento progettate e gestite nell’ottica di una responsabile azione tra pari.

Per lavorare in modo consapevole sulle competenze è necessario, perciò, ricollegare ciascuna competenza a un insieme delimitato di problemi e di compiti dotati di senso e di valore, che sollecitano lo studente ad “imparare facendo” e che sono organizzate in UdA, inventariare le risorse intellettive (saperi, tecniche, saper-fare, abilità relazionali, attitudini, competenze più specifiche) messe in moto dalla competenza considerata e rispondenti a una varietà di intelligenze e di stili personali e quindi valutare ciò che si è maturato nei ragazzi attraverso le esperienze compiute durante l’apprendimento situato, formalizzato cioè in una visione reale del compito dato. Al termine di ogni UdA avviene la valutazione formativa sulla base di un’apposita griglia unitaria pluridimensionale (in coerenza con le evidenze previste nelle rubriche delle competenze mirate) che consente di rilevare il grado di padronanza dei saperi e delle competenze mobilitati, al fine di indicare in forma attendibile ed unitaria i voti degli assi/aree e delle discipline coinvolte oltre che della condotta e di avviare il processo di certificazione progressiva delle competenze. Contestualmente viene via via costruito il dossier dell’allievo che contiene i prodotti significativi e dotati di valore realizzati lungo il percorso formativo. Il coordinatore del Consiglio di classe, sulla base degli esiti delle valutazioni formative e delle indicazioni dei colleghi, compila un certificato delle competenze progressivo, annotando via via le esperienze ed i prodotti realizzati, fino al completamento delle competenze previste dal progetto formativo. Tale certificato verrà poi integrato raccogliendo gli esiti delle prove di valutazione finale progettate sulla base delle rubriche di riferimento.

Il format di una prova esperta prevede di solito almeno quattro steps (A,B,C,D), corrispondenti a tipologie variate di attività, che richiedono l’attivazione di risorse intellettive diverse (cognitive, tecniche, metodologiche, operative, relazionali, sociali, riflessive). Solitamente, si prevede anche una fase di gruppo da collocare all’inizio o alla fine, a seconda dell’attività, vista l’importanza che il lavoro cooperativo riscuote nella figura del cittadino della società della conoscenza.

Ognuna delle quattro attività si può articolare in una o più domande e il valore di ognuna, in termini di punteggio, è indicato nel testo della prova somministrata agli allievi. I docenti predisporranno un documento interno contenente i criteri di valutazione e i correttori per l'attribuzione del punteggio a ciascun allievo in rapporto alla sua prestazione.

a) Attività di gruppo

Può collocarsi all'inizio (problem setting) o alla fine (debriefing e sviluppo critico di aspetti problematici) del percorso della prova. Consiste essenzialmente in una discussione nel gruppo posta nella fase iniziale al fine di mobilitare e attivare le idee, le conoscenze e le esperienze dei singoli in merito alla tematica base e alla natura della prova, grazie alle interazioni e alle sollecitazioni reciproche. Se invece è posta alla fine, costituisce una fase di debriefing, confronto e riflessione finale collettiva, e prevede lo sviluppo di ipotesi su aspetti problematici del lavoro svolto, attraverso il contributo di tutti. In entrambe le situazioni al gruppo viene richiesta la stesura di un verbale sulla base di uno schema proposto; tale verbale non si limita a documentare la discussione svolta, ma evidenzia le decisioni assunte. Gli studenti vengono coinvolti e responsabilizzati nell'attività di gruppo, svolgendo in tal modo l'attività iniziale in riferimento al compito proposto, che darà i suoi frutti negli step successivi oppure consentirà di svolgere la riflessione/confronto finale, che produrrà un'elaborazione critica e uno sviluppo più rilevante dei nodi problematici, grazie allo sforzo dei singoli.

A ciascun membro, per una maggiore sinergia e efficacia del lavoro, viene assegnato un ruolo specifico (come nel caso dei motivatori): responsabile del buon andamento del lavoro; custode dei tempi e dei materiali; osservatore partecipante (riporta al gruppo e nel verbale il clima e le interazioni); segretario (stende il verbale, il quale, una volta prodotto, sarà anch'esso valutabile attribuendo un punteggio uguale per tutti i suoi membri, derivato dai criteri qualitativi stabiliti a priori, punteggio che andrà a sommarsi a quello del prodotto individuale. I criteri della valutazione verranno dichiarati prima dello svolgimento dell'attività.

b) Attività individuale con focus linguistico-culturale di ambito disciplinare integrato

Verte sull'uso del linguaggio verbale e multimediale; il compito è di comprensione e/o produzione di testi di varie tipologie: continui, anche di tipo culturale e non continui (di carattere giuridico e tecnico, nonché tabelle, grafici, mappe). La risposta a più domande di carattere diverso, secondo le tipologie sotto riportate, dopo la lettura di uno o più testi. Il peso-punteggio attribuito a ciascuna domanda dipende ovviamente dalla sua tipologia e dalla sua complessità e aumenta quando la comprensione richiesta è complessa, inferenziale e integrata da più fonti a codice variato (verbale, numerico, iconico, misto: grafici, diagrammi). Tale comprensione di tipo complesso si richiede di solito nei quesiti sotto indicati come Risposta Aperta Articolata o in altre tipologie (quesiti a scelta multipla semplice); a scelta multipla complessa; a risposta aperta univoca; a risposta aperta articolata.

All'interno della tipologia in questione è possibile anche proporre un'attività individuale con focus matematico di ambito disciplinare integrato. In questo caso, la proposta di elaborazione verte sull'utilizzo degli strumenti matematici funzionali. Potrebbe trattarsi, ad esempio, del calcolo di un piano di ammortamento di un finanziamento per l'indirizzo economico; del calcolo dei costi di un viaggio per un indirizzo turistico con introduzione di variabili di economia di scala; del calcolo dei costi per un manufatto di tipo tecnologico così via. La valutazione di questo aspetto, oltre alla correttezza formale, potrebbe prevedere item a risposta aperta di motivazione delle scelte intraprese o di formulazione di ipotesi di scelte alternative, o anche di spiegazione dei limiti/vantaggi dei calcoli effettuati, a seconda del tipo di compito, oltre ai compiti relativi al merito del problema proposto (i confronti, le scelte, i calcoli necessari, ecc.). Anche in questo caso, se ragioniamo in termini di valutazione, sarà necessario basarsi su correttezza formale dei calcoli e logicità del procedimento; correttezza e pertinenza nelle risposte ai quesiti/compiti riferiti al merito della prova; equilibrio nella valutazione di efficienza/efficacia; costi/benefici; giustificazione delle scelte operate rispetto alle procedure o ai confronti.

c) Attività individuale con focus pratico e professionale

Si basa su compiti tipo pratico e/o professionale, riguardanti la progettazione di un prodotto; la produzione di un manufatto, di un opuscolo, di una proposta commerciale/finanziaria; il collaudo di un oggetto; la soluzione di un problema concreto che preveda più di una soluzione o uno studio di caso. L'attività comporta, in tutti i casi, l'analisi di dati, la messa in atto di procedure, lo svolgimento di eventuali calcoli, la comprensione/produzione di eventuali schemi, tabelle, diagrammi, l'adozione di indicatori qualitativi.

d) Attività individuale con focus riflessivo

Essa verte sulla ricostruzione e giustificazione del percorso seguito e/delle scelte fatte nel compito, mediante un relazione scritta e orale. Può comportare la riflessione e la valutazione di situazioni affrontate nel corso della prova e anch'essa richiede l'adozione di indicatori qualitativi, quali: il richiamo dei passaggi fondamentali della prova; la giustificazione delle scelte effettuate.

e) Domanda di eccellenza

Permette agli studenti di manifestare la padronanza completa della competenza, rispondendo a una domanda che richieda capacità di generalizzazione o di problem solving, all'interno dei tempi assegnati alla prova nel suo insieme. Richiede l'adozione di indicatori qualitativi. Comporta l'assegnazione della lode.

f) controllo/valutazione

Il verbale dell'attività di gruppo (iniziale o finale) sarà valutato in base a criteri qualitativi predeterminati e sarà valutato in base ad essi, con l'attribuzione di un peso uguale per tutti i suoi membri, secondo punteggi da 1 a 4 secondo una scala valutativa progressivamente

migliorativa. La stessa graduazione dovrebbe essere impiegata anche per la valutazione/ autovalutazione dei processi didattici proposti. Beninteso, in questo specifico caso, è necessario partire dal fatto che lo strumento autovalutativo deve essere solo patrimonio dei docenti e solo da loro somministrato alle componenti che partecipano alla DLAB. Il quadro che emergerà sarà lo sfondo entro il quale si selezioneranno i punti di forza e le aree sulle quali intervenire: da qui bisogna partire per individuare gli obiettivi sui quali lavorare.

Coinvolgere gli studenti significa dar loro l'opportunità di analizzare i risultati e proporre alcuni obiettivi che possono essere messi in relazione alle decisioni da prendere definendo una progettazione che deve essere condivisa da entrambi e dai genitori. La percezione della circolarità della valutazione è, infatti, un percorso che deve essere subito chiaro alle componenti scolastiche così che l'attività del consiglio di classe sia sempre riconoscibile, ri-discutibile in base ai risultati e soprattutto evidenziabile in ogni fase alla stregua del circolo di Deming (PDCA).

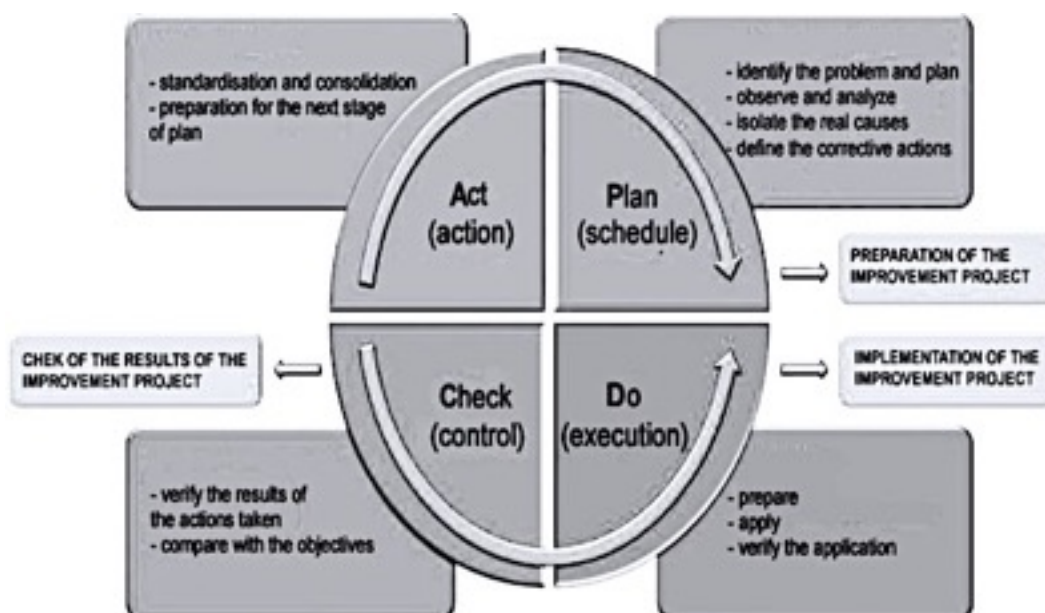
Stare in classe e autovalutazione sono complementari poiché, il primo, nell'ottica di uno stare in laboratorio (ovvero in uno spazio fisico che si fa facilitatore di insegnamenti/ apprendimenti), ha bisogno di conoscere in ogni momento quanto i processi didattici in esso attivi sia davvero tali anche in termini di inclusione e facilitazione dei rapporti lavorativi; il secondo, invece, ha sempre bisogno di conoscere lo stato non solo degli apprendimenti, quanto il livello di scelte che si operano nello stare in gruppo. Essi non operano separatamente, ma continuativamente e contemporaneamente sulle stesse problematiche interconnettendo e interagendo positivamente sino al raggiungimento di una valutazione/ autovalutazione coerente e condivisa.

Stare in classe e autovalutazione (elaborato in base a Medeghini 2016)

<p>Siamo interessati a sapere come ti trovi nella tua classe. Per favore rispondi ad ogni frase indicando i seguenti punteggi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • spesso = 1 • abbastanza = 2 • poco = 3 • mai = 4 		
2	lo sono contento di far parte di questa classe,	
3	lo mi trovo bene con i miei compagni/e di classe.	
4	Sento di essere una persona accettata in questa classe	
5	Ho alcuni buoni amici/amiche	
6	Quando sono arrivato/a a scuola sono stato/a aiutato/a ad ambientarmi	
7	Dall'inizio dell'anno scolastico ho costruito diverse amicizie	
8	Durante le lezioni ci aiutiamo a vicenda a coppie o in gruppi	
9	Quando lavoriamo in coppia o in gruppo aiutiamo chiunque ne abbia bisogno	
10	Nonostante alcune difficoltà mi trovo bene in un gruppo di apprendimento	

11	Dall'inizio dell'anno le relazioni fra compagni/che sono cambiate in modo positivo	
12	In classe abbiamo l'opportunità di lavorare con compagni diversi per origine, provenienza culturale, disabilità e genere	
13	Con le attività in gruppo sono riuscito a riconoscere le somiglianze tra me stesso e i compagni che vedo in modo diverso	
14	Nel corso delle attività in gruppo ho percepito che l'aiutarsi l'un l'altro è una cosa normale	
15	I lavori comuni permettono di suddividere i compiti e di mettere in comune ciò che conosciamo	
16	Condividiamo con gli insegnanti la responsabilità di aiutarci a vicenda per superare gli ostacoli all'apprendimento che incontriamo	
17	Ci sforziamo di coinvolgere nell'apprendimento tutti i compagni, compresi quelli che hanno difficoltà o che non vogliono collaborare	
18	Stiamo imparando a condividere piuttosto che a competere tra compagni di classe	
19	Condividiamo, al di fuori dell'orario scolastico, attività scolastiche relative ai compiti e ricerche	
20	La proposta degli insegnanti di collaborare in classe e fuori la reputo positiva	
21	anche nel lavoro comune io opero da solo	
22	mi fido dei miei compagni e dei loro suggerimenti	
23	l'attività di laboratorio/gruppo è sempre svolta in ambienti appropriati	
24	l'attività di laboratorio/gruppo è riconosciuta/supportata dal personale scolastico	
25	l'attività si svolge dopo aver preparato l'aula	
26	la collaborazione tra i docenti è attiva	
27	la partecipazione dei docenti al percorso comune è attiva	
28	la collaborazione con i docenti è attiva	
29	i docenti illustrano i progetti proposti	
30	indica 3 cose ti piacciono in questa classe A. _____ B. _____ C. _____	
31	indica 3 cose che vorresti cambiare in questa classe A. _____ B. _____ C. _____	

32	<p>indica 3 cose che cambieresti nell'attività di gruppo</p> <p>A. la disposizione dei posti/banchi B. i tuoi amici nel gruppo C. la tipologia di lavoro proposto D. lo spazio esterno E. i materiali e gli strumenti proposti/assegnati F. gli amici nominati motivatori G. Altro _____</p>
33	<p>indica 3 cose che faresti spontaneamente nell'attività di gruppo</p> <p>A. proveresti a risolvere il problema proposto secondo un tuo esclusivo ragionamento B. cambieresti i motivatori C. rinunci al lavoro proposto D. lasci che altri svolgano i compiti assegnati E. cerchi aiuto nel docente o nei compagni F. cerchi di convincere i tuoi amici che la tua soluzione è quella giusta G. Altro _____</p>
34	<p>indica 3 cose che ritieni positive alla fine del percorso proposto</p> <p>A. _____ B. _____ C. _____</p>



Il riferimento al PDCA (plain-do-check-act) di Deming all'interno della DLAB non è casuale: all'interno di una rigida scansione delle fasi progettuali, infatti, il processo valutativo mostra che la standardizzazione e la fissazione di traguardi di arrivo/partenza è un fattore fondamentale per l'organizzazione di progettualità collaborative.

Se opportunamente seguito nei suoi percorsi obbligati, lo schema di valutazione permette di progettare l'attività (e non solo quella, ma anche le UdA di riferimento) ragionando soprattutto in termini autovalutativi dell'impatto delle proposte, della validità del progetto tutto e/o di alcune sue parti, della stessa struttura organizzativa preposta allo sviluppo delle singole fasi. La sua applicazione non esclude una buona applicazione di sistemi autovalutativi dell'istituzione come nel caso dell'INDEX e tanto meno può far a meno di quei sistemi di valutazione della qualità dell'inclusione come il SADI nonché di tutte quelle buone pratiche autovalutative che potrebbero essere ideate e progettate a seconda dei bisogni e delle necessità.

Nell'applicazione dei principi proposti da Deming, la visione di una azione di verifica continua su tutte le fasi e la necessità di preparare, applicare e nuovamente verificare ogni azione progettuale obbliga a dimensionare sia gli interventi primari che quelli successivi, in funzione sia della attuazione di un programma di miglioramento dell'azione didattica che nell'ottica di una ricerca azione più funzionale delle dinamiche più idonee a rendere la collaborazione tra pari necessaria, condivisa e soprattutto funzionale alle proposte.

Nell'ambito della progettazione, dunque, per ottenere un buon progetto DLAB è necessario a monte agire sulle competenze e sui curricoli e poi progettare l'UdA. Soprattutto nel II grado questo modo di procedere è fondamentale per contenere le buone pratiche didattiche all'interno di processi non tradizionali che, se non ben conservati e protetti, necessariamente tornano alla didattica tradizionale perché quella è la nostra forma mentis di docenti e perché quella, in fin dei conti, è la soluzione più efficace per ottenere risultati apparentemente valutabili subito e facilmente.

La necessità di ridisegnare il curriculum, quindi, non è dettata solo dalla veicolazione di buone e nuove pratiche e strumenti didattici e metodologici, ma anche dai cambiamenti imposti alle modalità di apprendimento, dalla necessità di dovere apprendere lungo tutto l'arco della propria vita e dai cambiamenti stessi della società che soprattutto nell'ultimo cinquantennio hanno cambiato anche i processi di apprendimento. Oggi, in particolare, l'apprendimento è un processo ibrido che nasce dalla ibridazione di diversi processi (studio autonomo di materiali formativi, apprendimento mutuato, apprendimento esperienziale); così, non è più possibile parlare di apprendimento, ma di diverse formule ad esso connesse: formale (gestito cioè direttamente da istituzioni e agenzie formative), non formale (quando l'apprendimento si sviluppa al di fuori di quelle stesse istituzioni), informale (scollegato da tempi e luoghi deputati, si caratterizza per un'apprendimento anche inconsapevole).

Su queste basi la lezione frontale, il rapporto a senso unico tra docente e alunni, una completamente assente percezione del valore aggiunto rappresentato dall'ambiente in cui si opera e l'incapacità di comprendere che finanche gli spazi rivestono una condizione di facilitatori, è evidente che non possono essere innovativi, né utile a determinare davvero i bisogni e le necessità del gruppo perché impedisce al docente/ai docenti di verificare quanto essi effettivamente sappiano operare anche su formule e contenuti non ancora appresi. All'esame di Stato non si chiede agli studenti di conoscere gli autori del programma di italiano completamente e a menadito, ma gli si chiede di scrivere semplicemente sulla base di documenti che permettono di elaborare un discorso critico generale anche solo attingendo a formule critiche appena accennate.

Elaborare una prova situata significa costruire un processo elaborativo che tenga conto delle intuizioni, dell'esperienza maturata e delle conoscenze in un campo non specifico, ma affine e transdisciplinare per metodo, fondamenti scientifici ed epistemologici. Le competenze si costruiscono, si rafforzano e si dimostrano su queste basi e la DLAB facilita tale compito favorendo gli apprendimenti, facilitando la socializzazione e lo scambio tra i partecipanti, guida le scelte e condivide gli errori, costruisce ambienti che facilitino l'operatività e sensibilizza sui punti di debolezza/forza del gruppo e di ognuno.

BIBLIOGRAFIA

Barret 1989	E. Barret, <i>The Society of Text, Hypertext, Hypermedia, and the Social Construction of Information</i> , The MIT Press, Cambridge MA, 1989
Bocci 2015	Fabio Bocci (edt.), <i>Disability Studies e Disability Studies Italy</i> , sez. monografica di “L’integrazione Scolastica e Sociale”, 14/2, maggio 2015, pp. 97-156 (interventi di F. Bocci, R. Medeghini, S. D’Alessio, B. A. Ferri, G. Vadalà, E. Valtellina, A. D. Marra)
Bolter 1994	J. Bolter, <i>Lo spazio dello scrivere</i> , Vita e Pensiero, Milano, 1994.
Booth, Ainscow 2014	T. Booth, M. Ainscow, <i>L’Index per l’inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola</i> , ed. it. a cura di F. Rovigo e D. Ianes, note del cur. della trad. it. E. Valtellina, Trento, Erickson, 2014
Brown 1996	Brown A. L., <i>I progressi dell’apprendimento</i> , “Cadmo”, IV, n. 12, 1996, pp. 13-40
Brown, Howerter, Morgan 2013	N. B. Brown, C.S. Howerter, J. J. Morgan, <i>Tools and strategies for making coteaching work</i> , “Intervention in School and Clinic”, 49, 2, 2013, pp. 84-91
Bruner 1988	Bruner J., <i>La mente a più dimensioni</i> , Laterza, Bari, 1988
Bruner 1990	Bruner J., <i>Acts of Meaning</i> , Harvard Univeristy Press, Harvard, 1990
Bruner 1992	Bruner J., <i>La ricerca del significato</i> , Bollati Boringhieri, Torino, 1992
Caldin 2015	Roberta Caldin, <i>La promozione dell’inclusione e l’impegno “cooperativo”</i> , in “L’integrazione Scolastica e Sociale”, 14/3, settembre 2015, pp. 231-242
Calvani 1995	Calvani A., <i>Manuale di tecnologie dell’educazione</i> , ETS, Pisa, 1995
Calvani, Varisco 1995	Calvani A. Varisco B. M., <i>Costruire decostruire significati</i> , CLEUP, Padova, 1995.
Ceruti, Preta 1995	Ceruti M., Preta L., <i>Che cos’è la conoscenza</i> , Bari, Laterza, 1995
Cognition & Technology Group AT Vanderbilt 1992	<i>Technology and design of generative Learning environments</i> , in Duffy T. M., Jonassen D. H., <i>Constructivism and the technology of instruction. A Conversation</i> , LEA, Erlbaum, Hillsdale N.J., pp. 77-89
Cognition & Technology Group AT Vanderbilt 1993	<i>Towards integrated curricula: possibilities from anchored instruction</i> , in M. Rabinovitz, <i>Cognitive science foundations of instruction</i> , LEA, Erlbaum, Hillsdale N. J., pp. 33-55
Collins, Brown, Newman 1989	Collins A., Brown S.J., Newman S. E., <i>Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics</i> , in L. B. Resnik (ed.), <i>Knowing, learning and instruction, essay in honor of Robert Glaser</i> , Hillsdale N. J., Erlbaum, 1989, pp. 453-494
Collins, Holum 1991	Collins A., Holum J. S., <i>Cognitive apprenticeship: making thinking visible</i> , “America Educator”, IV (winter), 1991, pp. 35-46
Coyne 1995	Coyne R., <i>Designing information technology in the postmodern age</i> , The MIT press, Cambridge MA, 1995
Cramerotti, Cattoni 2015	S. Cramerotti, A. Cattoni, <i>Cos’è la compresenza didattica? Modelli operativi per la sua attuazione in classe</i> , in Ianes, Cramerotti 2015: 57-80

Demo 2015	Heidrun Demo, <i>L'Index per l'inclusione: rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di incisività delle scuole e progettazione democratica e partecipata del cambiamento</i> , in Ianes, Cramerotti 2015, pp. 194-219
Dick 1991	Dick W., <i>An Instructional View of Constructivism</i> , in "Educational Technology", XXXI, May, 1991, pp. 41-44
Dieker, Little 2005	L. Dieker, M. Little, <i>Secondary reading: not just for reading teachers anymore</i> , "Intervention in School and Clinic", 40, 5, pp. 276-283.
Duffy, Jonassen 1992	Duffy T. M., Jonassen T. M., <i>Constructivism and the Technology of Instruction</i> , A Conversation, Erlbaum, Hillsdale, N.J, 1992
Embury, Kroeger 2012	D. C. Embury, S. D. Kroeger, <i>Let's ask the kids: consumer constructions of co-teaching</i> , "International Journal of Special Education", 27, 2, 2012, pp. 102-112.
Friend, Cook 2003	M. Friend, L. Cook, <i>Interactions: collaboration skills for school professionals</i> , New York, Allyn and Bacon, 2003 (4 th ed.).
Gardner 1993a	Gardner H., <i>Educare al comprendere, Stereotipi infantili ed apprendimento scolastico</i> , Feltrinelli, Milano, 1993
Gardner 1993b	Gardner H., <i>Intelligenze multiple</i> , Anabasi, Milano, 1993
Guasti 2013	Guasti L., <i>Competenze e valutazione metodologica</i> , Trento, Erickson, 2013
Ianes, Cramerotti 2015a	Ianes D., Cramerotti S., <i>Alunni con BES</i> , Trento, Erickson, 2015
Ianes, Cramerotti 2015b	Ianes D., Cramerotti S., <i>Competenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching</i> , Trento, Erickson, 2015
Johnson, Johnson, Holubec 2015	D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec, <i>Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento</i> , Trento, Erickson, 2015
Jonassen 1994	D. H. Jonassen, <i>Thinking Technology, Toward a Constructivist Design Model</i> , "Educational Technology", XXXIV, April, 1994, pp. 34-37
Koshmann 1993-1994	T. D. Koshmann, <i>Computer Support for Collaborative Learning</i> , in "The Journal of the Learning Sciences", n. s., III, 3, 1993-1994, pp. 219-299
Marafioti 2015	Rosa Maria Marafioti, <i>Verso una società "inclusiva". il Blended Learning e la formazione del "cittadino globale"</i> , "L'integrazione Scolastica e Sociale", 14/3, settembre 2015, pp. 280-297
Medeghini, Bocci, Rossi 2016	R. Medeghini, F. Bocci, C. Rossi, <i>Materiali Corso di formazione esperto in analisi della qualità inclusiva della scuola e della didattica</i> , Centro Studi casa editrice Erickson, Formia 22-24 febbraio 2016
Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà, Valtellina 2014	Medeghini R., D'Alessio S., Marra A. D., Vadalà G., Valtellina R., <i>Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale</i> , Trento, Erickson, 2014
Meneghini 2015	Medeghini R., <i>Norma e normalità nei Disability Studies</i> , Trento, Erickson, 2015
Murawski 2009	W. W. Murawski, <i>Co-teaching in the inclusive classroom: working together to help all your students find success (Grades 6-12)</i> , Medina WA, Institute for Educational Development, 2009

Pontecorvo, Aiello, Zucchermaglio 1995	C. Pontecorvo, A. Aiello, C. Zucchermaglio, <i>I contesti sociali dell'apprendimento, Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana</i> , Ambrosiana, Milano, 1995.
Pugach, Johnson, Drame, Williamson 2012	M. C. Pugach, L. J. Johnson, E. R. Drame, P. Williamson, <i>Collaborative practioners: collaborative schools</i> , Denver, Love, 2012 (3 rd ed.)
Rogoff 1990	B. Rogoff, <i>Apprenticeship in thinking: Cognitive Development in social context</i> , Pergamon Press, Oxford, 1990
Salend 2011	S. J. Salend, <i>Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices</i> , Upper sale River NJ, Pearson, 2011 (7 th ed.)
Sandri 2015	Patrizia Sandri, <i>Elementi di didattica speciale per l'inclusione</i> , "L'integrazione Scolastica e Sociale", 14/1, febbraio 2015, pp. 61-71
Scruggs T. E., Mastropieri M. A., McDuffie K. A. 2007	<i>Co-teaching in inclusive classrooms: a metasyntesis of qualitative research</i> , "Exceptional children" 73 (4), 2007, pp. 392-416.
Spiro, Feltovich, Jacobson, Coulson 1995	R. Spiro, P. J. Feltovich, M. J. Jacobson, R. L. Coulson, <i>Cognitive Flexibility, Constructivism and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition</i> , in <i>Constructivism in Education</i> , a cura di P. Steffe, J. Gale, LEA, N.J., 1995, pp. 85-107
Tuffanelli 2015	Luigi Tuffanelli, <i>La diversità come risorsa</i> , in Ianes, Cramerotti 2015, pp. 317-330
Vygotskij 1966	L. S. Vygotskji, <i>Pensiero e linguaggio</i> , Giunti, Firenze, 1966